

54854

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1975. 15. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Waldmann József

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged),
dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),
dr. Megyeri János (Szeged), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovics Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Kelendi Gyuláné</i> : Tanítsd meg játszani!	193
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : Életmodellek a nevelésben	196
<i>Stein Jánosné</i> : A gyermek bábkészítő tevékenysége, mint személyiségvizsgálati módszer	204
<i>Szabó Balázné</i> : A mondatfajták tanítása korszerű szemlélet alapján	209
<i>Dr. Zukovics Imre</i> : Korszerű műszaki ismeretek szerzése és a technikai kérdések iránti érdeklődés továbbfejlesztése természettudományos versenyekkel, vetélkedőkkel	214
PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN	227
<i>Munz Károly</i> : Pedagógusok a tudományos ismeretterjesztésért	227
MŰHELY	230
<i>Dr. Cservényák Lászlóné</i> : Az anyaggyűjtés fogalmazástanításhoz az alsó tagozatban	230
<i>Nagy Istvánné</i> : Mondatelemzési gyakorlatok	231
<i>Szabó Tibor</i> : Adalékok a mágnescsíkok használatához	234
<i>Dr. Kiss Géza</i> : Az általános iskolai történelemszakkörök működésének tartalmi és szervezési kérdései, alapvető munkaformái	237
SZEMLE	243
<i>Dr. Kovács Józsefné</i> : A napközi otthonok 75 éve	243
<i>Juhász Károly</i> : Tanítók X. Nyári Akadémiája	244
<i>Dr. Mihály Endre</i> : A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás szakfelügyelőinek országos tanácskozása Békés megyében	245

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6500 példányban

75-3934 – Szegedi Nyomda

Tanítsd meg játszani!

Közoktatáspolitikai programunk a *nevelésközpontú iskola* megteremtése. Sokat *beszélünk* róla, de még sok mindent meg *kell tennünk*, hogy valósággá váljék. Az oktatást is az eddiginél hatékonyabban kell, és lehet a nevelési célok szolgálatába állítani. Ma már nem elegendő azonban, ha az iskolát csak a gyermek *munkabélyének* tekintjük, célunk, hogy *második otthonát* lássuk benne, ahol a mindennapos munka mellett megtalálja a lehetőséget a szórakozásra is. A tanuláson kívüli időben iskoláinkban egyre többféle program ösztönzi ifjúságunkat a szabad idő kulturált, értékes felhasználására. A tevékenységek között azonban alig kap teret a *játék!* Gyakori az is, hogy összekeveredik a munkával. Játszva tanulásról beszélünk. Igaz, a munka nem szükségszerűen gyötrelmem, lehet a legnemesebb emberi örömök forrása is, de az is igaz, hogy nem szabad összetéveszteni a játékkal, amelynek más a tartalma, szerepe és jellege az életben. A játszó személy (gyerek, felnőtt) nem konkrétan hasznos tevékenységre törekszik, hanem *az átélés élménye* motiválja. A játékokban csak olyan cselekvést végzünk, amelynek céljai az egyén számára minden külső kényszer nélkül fontosak. – A munkában élvezetet találhat az ember, de ennek éppen az az alapfeltétele, hogy tudatában legyen annak, hogy *dolgozik, feladatokat old meg, kötelességet teljesít*, és nem játszik. A tanítás-tanulás is nyújtson élményeket a tanulóknak, keltse fel érdeklődésüket, *akarják* is tudni, amit tanulniuk kell, *ismerjék fel*, hogy érdekes a különböző tantárgyak világa *szeressék* munkájukat (a tanulást) és azt, hogy teljesítése *erőfeszítést*, szorgalmat követel tőlük. Még a legkedvesebb tantárgy tanulása sem játék! Aki egész életében csak játszva kíván tanulni, nagyon kevés és rendszertelen ismeret elsajátítását tűzheti célul önmaga elé.

Az utóbbi időben egyre több szó esik a pedagógiában a gyerekek szabad idejéről. Két hibától kell óvakodnunk ezzel kapcsolatban:

1. helytelen lenne a szabad idő „államosítása”, tanterv, óratervszerű programozása, ennek ugyanis *az ifjúsági mozgalom* a gazdája,

2. de az sem lenne helyes, ha valaki a gyerekek szabad idejéből száműzné a pedagógiát, és a „*csináljak, amit akartok*” álláspontjára helyezkedne. Helyes szemléletre van szükség.

A helyes szemlélet kialakításáért, a helyes kezdeményezések kibontakoztatásáért viszont legtöbbször az iskolavezetés, személy szerint az igazgató tehet. – Amikor a múlt tanév elején a XI. kerület Baranyai úti általános iskolába helyeztek át, hogy szakfelügyelői kötelező óráimat ott lássam el, az igazgatónő szokatlanul azzal fogadott: keressük meg *együtt* azt a területet, amelyen mind az iskola, mind a magam szem-

pontjából a legtöbbet tehetek. Közös megbeszélés alapján esett választásunk a klub-szerű foglalkozások területére. Úgy véltük, ezen a területen találkozhat

a) az a pedagógiai igény, hogy a gyermekek *szabad idő kultúráját*, szokásait az iskolának kell megalapoznia,

b) az *úttörőcsapat* tartalmi munkájának indirekt pedagógiai segítségével,

c) és annak a felismerésnek következtetéseivel, amely szerint tanítványaink nem azért játszanak keveset, mert nincs rá idő és megfelelő hely. Igazi oka az, hogy nagyon kevés játékot ismernek, egyszerűen *nem tudnak játszani*. Pedig „A játék központi jelentősége, hogy éppen a játékban nyilvánul meg és alakul ki az ember különböző képessége. A játékban éli át, hogy hatni képes a világra” – írja Rubinstein. A különböző játékelméletek képviselői valamennyi játéktevékenység közül *a közös szabályjátékok* fontosságát emelik ki, mert éppen eközben ismeri meg a gyermek az emberek közti kapcsolatokat. Saját magával, és társaival szemben állásfoglalásra kényszerül. Fejlődik önismerete, önfegyelme, megfigyelőképessége, képzelete, érzelmi élete, és számos erkölcsi tulajdonsága (igazságosság, a siker-kudarccal elfogadása).

A játékelmének tanulmányozása és saját tapasztalataim készítettek arra, hogy megfogalmazzam: „Szeretném megtanítani a gyerekeket játszani!”

Törzsiskolamban a tanév elején, a kisdobos és úttörő tisztségviselők megválasztása után, a csapatvezető segítségével mozgósítottuk a „mókamestereket” és a „játékmeistereket” (3–7. osztályig). Egy sajátosan új kezdeményezés indításakor nagyon kellett ügyelnem arra, hogy a pedagógiai kudarcok hagyományos okait tudatosan elkerüljem:

1. nem didaktikai feladatot kívántam megoldani, ezért nem volt szándékom játékokra oktatni őket, a „*játészótársuk akartam lenni!*”, úgy ahogy Millar játékpсихológus írja egyik híres könyvében; a gyermekeknek tanácsokat, utasításokat kell adnunk a játékhoz, és részvételünkkel vagy megkülönböztetett figyelmünkkel meg kell erősíteniük azt a viselkedést bennük, amit pártolunk. Arra is figyelmeztet Millar, hogy *a felnőttek irányítása ne legyen feltűnő és legyen közvetett!*

2. nem lehetett célom, hogy az iskola valamennyi tanulójával én közvetlenül foglalkozzam. Tudtam, hogy *az ifjúság-gyerekeket* kell képessé tennem, hogy együttes munkánk (játékfoglalkozásaink) eredményeit tovább sugározzák raj-, és örs-gyűlések keretében.

Minden pedagógiai tevékenység legizgalmasabb kérdése *a módszer* (a hogyan?). Különösen olyan területen, amelyen nem áll rendelkezésre útmutató, módszertani szakirodalom, nincs gyakorlati modell. Tudtam, hogy a „*mókamester-képzés*” módját magamnak kell megtalálnom.

Perdöntő volt a gyerekekkel való első találkozásom! – Játéktanítás helyett először segítséget ajánlottam fel. Érdeklődtem, hogyan képzelik, tervezik vállalt megbízatásukkal kapcsolatos tevékenységüket. Aktivitásuk egymást túlhaladó vitában jelentkezett. Bevallom, nagy erőfeszítésembe került, hogy az első hibát el ne kövessem. Az adott szituációban eredménytelen lett volna a baráti hangnemben megfogalmazott fegyelmzési kísérletem. Beavatkozás helyett bekapcsoltam riportermag-nómat. Itt-ott én is szóhoz jutottam azért. Ezeket a percekét igyekeztem felhasználni arra, hogy néhány konkrét játékot kezdeményezzek. Ismertettem több termi és szabadtéri játékot. Ezeknek lényegét, szabályait már előzőleg külön-külön legépeltem és kártyaszerűen kartonlapokra ragasztottam. Megkérdeztem, ezek közül melyik számukra a legérdekesebb, ki, melyik játékot tanítaná meg most nekünk? Felhívtam figyelmüket a *Játékmeister Szakpróba* füzetben olvasható tanácsra: „*A megtanítandó játékot nagyon jól kell ismerned! Könyvből nem lehet játékot tanítani, ne is pró-*

bálkozz vele!” – Nagy lelkesedéssel, egymás kezéből kapkodva vállalkoztak a feladatra. Egy óra múltán azonban, még mindig nem játszottunk. Elérkezettnek láttam az időt arra, hogy Sarkadi László leírt gondolatait a gyakorlatban alkalmazzam (Népszabadság, 1974. IV. 10.); szerinte a játék értő és tapintatos irányítással, *ha kell, beavatkozással*, a nevelés legjobb természetes lehetőségét kínálja. – Visszapergettem, és megszólaltattam a magnószalagot. Meghökkenő hatást váltott ki a gyerekekből. Elcsendesedtek, és maradék időnkben más-más mókamester vezetésével játszottunk.

Megfogalmaztuk saját törvényeinket: a jövőben egymás szavába nem vágunk, az irányítás joga mindig a játékvezetőé. Minden további találkozásunk első mozzanata lesz, hogy minden mókamester beszámol arról, hogy saját rajának, őrsének melyik új játékot tanította meg.

Minden hétfőn másfél órát töltöttünk együtt. Egy-egy alkalommal 2–3 új játékkal gazdagodva váltunk el. A játékszabályok sokszorosítását maguk a gyerekek vállalták, szüleik segítségével, gépelt lapokból féltve őrzött gyűjtemény született.

Gondot okozott számomra, hogy külön-külön foglalkozzam-e a kisdobosokkal és az úttörőkkel. Három variációval kísérleteztem:

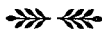
- csak alsó tagozatosokkal (3–4. osztály),
- csak felső tagozatosokkal (5–6–7. osztály),
- együtt szervezett játékfoglalkozások keretében.

A gyerekek véleménye és saját tapasztalatom alapján *ez utóbbi volt a legeredményesebb*. Az ajánlott játékok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy a különböző életkorú gyerekek számára vonzóak, érdekesek legyenek. Megkönnyítette a válogatást az is, hogy a felső tagozatosok többnyire kisdobos őrsök vezetői. Az együttes foglalkozásokban remekül érvényesült Makarenskónak az indirekt nevelésről és a párhuzamos nevelői hatásokról vallott elve. A gyakorlatban bebizonyosodott, hogy gyerekek *egymástól* természetesen fogadták a követeléseket; kölcsönösen csiszolták egymás magatartását. A gyakorlat igazolta Kabainé Huszka Antónia (Magyar Nemzet, 1974. XII. 22.) megállapítását: „A gyermek játék közben sajátítja el a szociális kommunikáció eszközeit és módjait. Minden *játék* igazi tartalma az, hogy *bírd a gyerekek és a felnőtt között*, amely nemcsak készségeket és képességeket, hanem a humán kapcsolatokat is fejleszti, kiteljesíti.”

Minden elmélet próbaköve a gyakorlat, ezért megnyugtató visszajelzést jelentett számomra az a tény, hogy néhány foglalkozás után a gyerekek elfogadták és magukénak érezték ezt az új kezdeményezést. Kollégáim derűsen közölték, hogy a tanulók már türelmetlenül várják a „*Mókamester nénit*” (sokan közülük még nem tudták a nevemet, azt senki sem, hogy szakfelügyelő vagyok).

A kísérlet első éve bebizonyította, hogy foglalkozásaink igazi haszna az iskola úttörőcsapatának életében mutatkozott meg. A húsz kis „mókamester” az őrsi és a rajgyűlések keretében több száz pajtásukat tanította meg játszani. A korszerű iskolában így válhat *egy nem tantárgyi óra* a nevelés hatékony, nélkülözhetetlen eszközévé. Mert nagyon igaz az, amit Albert Zsuzsa „Szabad-e játszani?” c. cikkében (Élet és Irodalom, 1974. IX. 14.) fogalmazott meg: „Aki nem tanult meg játszani, nem tud majd dolgozni sem... A játék öröme a teljes élet örömét jelenti. S aki ezt nem tanulta meg idejekorán, az nem tud majd mit kezdeni a szabad idejével – hétköznapi várja a vasárnapot, vasárnap a hétfőt.

... *Mi vár miránk, ha eltorzult embereket nevelünk?* – Sivár öregség.”



Életmodellek a nevelésben

Töle, ki gyógyít és aki fát vág,
és ki az öltönyt varrja nekem –
elvárom: remekül tegye dolgát,
dolga bármi legyen...
Bűn a középszerűség, akárcsak
a hazug szó...

Jectusenko

BŰN A KÖZÉPSZERŰSÉG, de hosszú időre van még ahhoz szükség, hogy a többivel együtt erről a bűnről is leszokjék az emberiség. A legősibb emberi törekvés, hogy *élni akarnak* fiatalok és öregek, s mindazok, akik sohasem válnak az alkotás szenvedélyének rabjává, az iskolában és az iskola falain kívül is mindig mindenben *élni szeretnének megtanulni*. Bizonyára van valamennyi túlzás Anatole France megállapításában, amelyet a nyakatekert nevű zöldségárus, Crainquebille különös története kapcsán fogalmaz meg: „Az emberi cselekedetek leggyakoribb rugója az utánzás. Ha a szokáshoz alkalmazkodunk, tisztességes embernek számítunk. Rendes ember az, aki úgy tesz, mint a többi.” Az viszont kétségtelen, hogy sokan ma is hasonlóképp gondolkodnak. Ebben rejlik egyébként minden divat, minden sláger terjedésének egyik oka.

Történelmileg minden korban az emberek életmódjában közös, *általános*; osztályhelyzetük, foglalkozásuk stb. alapján *különös*, végül *egyedi* vonásokat is találunk. Tulajdonképpen ezeknek a kölcsönhatása hozza létre a különböző *életmodelleket*. Csak a lovagvilág alkonya szülhette meg Don Quihotét, a feudalizmus Don Juant, a Habsburg-kor Hány Jánost, a dzsentri világ Noszty Ferit, de ki állítaná, hogy napjainkig más és más formában újra meg újra meg ne jelentek volna ezek a figurák a történelem színpadán (Petőfi), majd futószalagán (József Attila). Sajátosan éppen azok között, akik mindig a legszolgaiabb utánzással kívánják eredetiségüket bizonyítani a tudományban, a művészetben, a mindennapi életben. Az egyes ember életmódját *különböző tényezők* befolyásolják:

a) szociális fejlődése során kialakult *magatartása* (viszonya önmagához, másokhoz, munkájához stb.),

b) a különböző életmodellekhez, *környezeti mintákhoz való viszonya* (szolgai utánzástól a teljes elszakadásig), pl. a nyugati lázadó ifjúság tudatosan szakít az előző nemzedék életformájával; ugyanitt említhetjük meg a státusszerepekhez való alkalmazkodást is; a foglalkozás és azon belül a státushely a közvélemény szerint mindig megkövetel bizonyos pozíciót (Tudjon reprezentálni, vö. státusszimbólumok),

c) a megismeréshez, a birtokláshoz, illetve az uralkodáshoz való viszonya.

Ez utóbbit akkor értjük meg, ha figyelembe vesszük, hogy az emberek általában *többet* szeretnének tudni, mint *mások*; több anyaggal kívánnak rendelkezni, mint mások; és azt óhajtják, hogy nekik nagyobb hatalmuk legyen *a többiekénél*, sőt uralkodhassanak a többiek *felett*, szabadon rendelkezhessenek velük. Ez az általánosan jellemző versenyszellem pozitív és negatív tevékenységre is serkenetheti őket, éppúgy ösztönözhet nagy áldozatokra, alkotásokra, mint visszaélésekre, gonoszságokra is. Vizsgáljuk meg egyenként ezeket a törekvéseket!

A legpozitívabb törekvés a *megismerés vágyának* teljesítésére ösztönzi az embereket. Ez hajtotta messzi útra a felfedezőket, de modern utódaikat is, akik az Északi sark helyett a Hold és más égi testek felé irányítják „lépteiket”. Ennek kö-

szönhetjük a különböző tudományos eredményeket, a gyógyítás és a nevelés titkainak feltárását, a technika fejlődését. Tulajdonképpen azok választották helyesen életpályájukul a pedagógus pályát is, akiket ez a vágy vezérelt a gyerekek közé.

Sokkal bonyolultabban jelentkezik a gyakorlatban a *birtoklás vágya*. Igen egyszerű lenne ezt azonosítani az anyagiak birtoklásával. Egyszer, de hamis, hiszen még az anyagi javakra irányuló törekvések is meglehetősen bonyolultsággal jelentkeznek a mindennapokban.

Igen érdekes jelenség ezzel kapcsolatban, hogy íróink közül sokan önéletrajzuk megírása után berendezik saját múzeumukat is. Irodalmi folyóiratainkban (Kortárs) egymás után jelennek meg a *Tárgyaim* című írások, amelyekben költők és írók nyilatkoznak íróasztaluktól a pipájukig kedves munkaeszközeikről, dolgairól. Közismert Veres Péter elnevezése a *fridzsider-szocializmusról*, amiből viszont sokan az ellentétes következtetést vonták le: mintha egy szocialista embertől idegen lenne a személyi kényelmét biztosító eszközök beszerzése és használata. Persze Veres Péter aligha erre gondolt. Ő a „leborulva imádjátok” (József Attila) álláspontot bírálta, nem a „kezes állatunk a gép” szemléletét. Ugyancsak sokan ismerik Vitányi Iván kritikai írásait is, amelyben a *kétféle magatartást* elemezte. Az egyik hadat indított a villatulajdonosok ellen, hogy most utolérje a másikat, s pénzen szerezzék meg magának a villát.

Sajátos jelentkezési formája az *igazság birtoklásának vágya*. A döntés mindenkor a vezető joga, ez a jog azonban csak akkor tartalmazhatja az igazságosságot is, ha gyakorlása a szakemberek véleményének igénylésére és meghallgatására támaszkodik. Egy vezető adott esetben a felismert tudományos igazsággal szemben is dönthet, ha nincsenek meg az igazság megvalósításának személyi és tárgyi feltételei. Ilyen esetben sem jelentheti a döntés azt, hogy *tudományosan* a vezetőnek lenne igaza, csupán annyit, hogy Kiss Gyula szavai szerint „az országosan kötelező és a helyileg lehetséges” összhangját igyekszik megteremteni. Másik megnyilvánulása ennek, ha valaki a mások megállapításait *hivatkozás nélkül* vagy a hazai szerző helyett külföldi szerzőkre hivatkozva veszi át, s ezzel úgy tünteti fel, mintha saját kutatásai során ő ismerte volna fel az új, illetve újszerű összefüggéseket.

Ha kísérletet tennénk ennek a bonyolult emberi törekvésnek valamilyen határozott szempontú rendszerezésére, a következő képet kapnánk:

- a) A *tárgyi világ* birtoklására irányuló törekvések mellett
- b) a birtoklás vonatkozhat *ismeretekre* is,

Ennek sajátos formája a *beavatottság* látszatának megteremtése. A folyosókon, tömegközlekedési eszközökön összeszedett pletykákat szívesen adják tovább az emberek titkolódzó sejtetésekkel, mintha azokat bizalmas helyekről szereztek volna. Pl. Ma még titok, de neked elmondom... Ez a jólértesültség néha igen veszélyes lehet. Másik gyakori formája *kizárólagosságra* törekszik: ezt csak én tudom, nem árulom el senkinek.

c) *státusokra*

Az emberek előtt megnyílt a társadalmi emelkedés lehetősége, írja Desmond Morris *The human Zoo*, Az emberi állatkert című művében. Ezért minden igyekvő és viszonylag tehetséges ember vezető szeretne lenni, de a vezető helyek száma alig emelkedett. Az emberek ezért státusküzdelmet folytatnak, mert úgy érzik, aki nem érvényesül, az gyenge. Néha mindent hajlandók feláldozni a státusért. Az érem másik oldalán pedig a sikertelen ember bosszút áll (neurózist okoz környezetében, valikol, vagy öngyilkos lesz, intrikál, belegázol mások életébe, szexőrületbe menekül stb.). Gondolatsorát azzal zárhatjuk, mint írja: ma már a sok eszkimóra „pót-fóka” sem jut mindig.

d) *személyekre*.

Tom Wolfe: Kandírozott mandarinzselészinű áramvonal c. regényében ábrázolja ezt a törekvést. Szerinte a férfiak a karrierrel vannak elfoglalva, és nem nősülnek Amerikában, mert „találnak nőket, ha éppen kell, társasági célokra, dekorációra, nyoszolyára, mert a nő terem, mint a paraj”. Egy szocialista filmkritikus szerint modern filmjeinkben nem a meztelenség erotikája a lé-

nyeges, hanem a néző számára szervezett illúziókeltés. A néző ugyanis így azt élheti át, hogy a filmszínész nő nem csak egyszerűen levetkőzik, illúziójává válhat: előtte, neki mutatja meg teste titkait.

TALÁN LEGVESZÉLYESEBBNEK a *batalmi törekvéseket* tekinthetjük. Egyrészt azért, mert nehéz lenne pozitív jelentkezési formákat találni köztük, másrészt, mert az egész történelemben az istenné emelt uralkodóktól a felsőbbrendű „fajokig” ez a törekvés zúdította az emberiségre a legtöbb szenvedést, megaláztatást, kiszolgáltatottságot. Hiba azonban, ha a hibás törekvéseket csak nagy történelmi jelentkezéseikben vesszük észre. A mindennapi életben gyakoribb, s ezért állandó negatív stresszhelyzeteket teremt egy családtag, egy hivatalvezető, egy munkatárs, de egy olyan ember, akivel társaságban, munkában vagy épp a közlekedésben találkozunk, *batalmaskodási vágya*. A szocializmustól idegen minden formája, de nálunk is hatnak a polgári életmodellek. Tudomásul kell tehát vennünk, hogy pl. a nyugati, de nem egyszer a hazai filmek, regények eszményképként állítják a tömegek, köztük az ifjúság elé az „uralkodó embert”. Egyszer a minden nehézségen diadalmaskodó Angyal képében, máskor naivul, mint az ellenséget könnyedén kijátszó kémet, vagy Borsot. Robin Morgan szerkesztésében jelent meg egy kötet New Yorkban Sisterhood is Powerful címmel. Ebben Alice Embree részletesen elemzi „A tömegkommunikáció eszményképei”-t. Rámutat, hogy szoros kapcsolatot találhatunk az uralkodó osztályok *érdekei* és a tömegkommunikáció (rádió, tévé, irodalom, magazinok stb.) által a tömegekbe táplált eszményképek, pl. nőideálok között. Nem véletlen – szerintem –, hogy az amerikai filmek hősnői társadalmilag passzívak, jó megjelenésű „csinibabák”, nem jellemzőjük a gondolkodás és az autonóm cselekvés. Egy lépéssel továbbmegy következtetéseiben Vance Packard, aki nyers őszinteséggel tárja fel, hogy az embereket a polgári világban e három törekvésük (ismeret, hatalom, birtoklás) ismeretében manipulálja a *reklám*. Mindezek a megállapítások a polgári társadalom tüneteit elemzik, de hatásaikkal nálunk is számítani kell.

A reklámnak sokféle fajtáját ismerjük. Ezek közül a legszerényebb a *nyílt reklám*. Pozitív és negatív értelemben egyaránt a reklám szolgálatába állhat a kritika, a film, a tévé, az egész tömegkommunikáció minden eszközével. A reklámnak sokkal nagyobb hatása van az emberek életmódjára, mint azt hinnénk. Ezért tekinthetjük különösnek, hogy épp ezzel foglalkozik a legkevesebbet a tudományos igényű kritika (nem tárja fel, hogy az adott film vagy regény milyen reklámelemeket foglal magába), az etika. Nem beszélve arról, hogy a pedagógia erről sem vesz tudomást, mintha a nevelésben semmi sem játszana szerepet, *amiről nem akarunk tudni*.

Pedagógiai könyveink átvették az üres jelszót, amely szerint a mai gyermek információzúhatagban nő fel. Arra még kísérletet sem tettek, hogy ennek pedagógiai vonatkozásait elemezzék, és gyakorlati, módszertani következtetéseit levonják. Világnézeti, erkölcsi nevelésünk eredményei kétesek maradnak mindaddig, amíg fel nem tárjuk az eredményükre *ható tényezőket*: a környezeti viselkedésformákat, az ellentétes példákat, az életmódok keveredését, szavak, tettek divergenciáját, a megemészthetetlen tömegkommunikációs ingerözönt, köztük a reklám különböző formáit. Az iskolának ezek bonyolult hálózatában kell eligazítást adnia a tanulóknak, semmi esetre sem elegendő, hogy velük *párbuzamosan*, róluk tudomást nem véve, egyszerűen az 1000+1 alapon nyújtja saját világnézeti, politikai, esztétikai, erkölcsi információit.

Ma már elkerülhetetlen ezért, hogy az általános iskola alsó tagozatától kezdve tervszerű és tudatos *társadalmi ismereteket* nyújtunk a tanulóknak. Nem külön tantárgyként. Először ki kell dolgozni ennek a teljes programját, azután (beleértve az állampolgári, közlekedési, honvédelmi és a családra vonatkozó ismereteket is) gon-

dosan és rendszerezetten, egymásra épültségüket biztosítva el kell osztani őket az egyes évfolyamok és tantárgyak között. Újra felül kell vizsgálunk tanterveinket és azt a pedagógiai alapelvet is, amely régóta rögzíti, hogy az egyes tantárgyak nem a szaktudományok sűrítettényei, hanem a sokoldalú személyiség kibontakoztatásának eszközei. A biológiatudománynak pl. nem feladata, hogy etikai kérdésekkel foglalkozzék, de a biológiatanításnak – igen! A történelemnek foglalkoznia kell a világnézet és az erkölcs történelmi fejlődésével még azon az áron is, ha emiatt néhány háborút a történelmi felejtés sülyesztőjébe kell tennünk. Az osztályfőnöknek nagyon konkrétan közösségének világnézeti, etikai problémáival kell foglalkoznia. Észre kell vennie, és fel kell tárnia, ha az elemzett törekvések helytelen irányban kezdenek fejlődni. Az emberi hibák csírájukban már gyerekkorban jelentkeznek.

A hatalom vágya különböző területeken jelentkezhet. Csak néhány példáját vizsgálva:

- a) a mások feletti uralkodás vágya;
- b) a mások meghódítása hamis eszközökkel;
- c) túlfűtött szexualitás, és kielégítésének biztosítása juttatások útján, hivatali hatalom segítségével, pénzzel stb.;
- d) az erőszak minden formája, tehát nem kizárólag a testi, hanem a szellemi, esztétikai, etikai erőszak is stb.

A hatalmi vágy negatív, a hatalomnak azonban pozitív jelentkezési formáit is ismerjük. Ilyenekre épülnek a társadalmi forradalmak, de ez az egész pedagógiai tevékenységnek is az alapja. Erről most csupán azért nem beszélünk, mert pályalelektani tanulmányaink egy másik fejezetében már részletesen tárgyaltuk. Azt azonban most is hangsúlyoznunk kell, hogy erőszakra a nevelést sem építhetjük, ezért tartjuk nevelésünk leghatékonyabb formájának és eszközének: a meggyőzést, a tanulóknak élő meggyőződések formálását.

Az egyes emberek általában nem az egyik vagy másik törekvést képviselik, hanem azoknak sajátos, rájuk jellemző kombinációját. Ezért lényeges, hogy megismerésük hosszú folyamatban, alakításuk komplexen történjék. A tanulóknak pl. ne egyes tulajdonságokat, hanem tulajdonságaik rendszerét igyekezzünk kialakítani. Ez azonban csak akkor sikerülhet, ha az, aki másokat nevelni akar, egész életében egy pillanatra sem feledkezik meg önmaga neveléséről.

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ Halotti beszéd című költeményében remekül fogalmazta meg, hogy „minden ember egyedüli példány”. Nem ismétlése egyszer már létezőknek, és megismételhetetlen. Olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyeket másokban hiába keresnénk (ujjlenyomatától hajszálaiknak számaig). Nem azonosak lehetőségei sem. Ha induló különbségeiket tipizálni kívánnánk, találhatunk bennük:

- biológiai (a vasorrú bábától a Tündérkirálynőig, Quasimodótól Argirus királyfiig terjedhet a szóródás; nemi, alkati, fizikai, pl.: erő, esztétikai, pl.: szépség – különbségeik);
- anyagi (milyen mértékben rendelkeznek a tárgyi világ javaival, pénzzel, kocsival stb.. a koldustól a „nábobig”);
- hatalmi (társadalmi státusuk és betöltésének pozíciója alapján, történelmileg a rabszolgától a kényurakig; mennyire szólhatnak bele „törvényesen” mások életébe; milyen lehetőségük van arra, hogy a másik embert „árúnak”, eszközüknek tekinthessék – a hamis hatalmi felfogás értelmében);
- pszichés (eltérőek – érdeklődésük, vérmérsékletük, de jellemük, érzelmi világuk szegénysége, vagy gazdagsága is);
- és szellemi (szélső értékei az ostoba és a bölcs; nemcsak tudásuk különbözik, de képességük, intelligenciájuk, tehetségük is)

különbségeket, és ezek kombinációit. Nagyon sok konfliktus származhat abból, ha valaki hiányos vagy hamis önismerettel Quasimodo létére Argirus királyfi szerepét szeretné betölteni, vagy Balgaként a tudós köntösét kívánná magára öltetni. Ilyen

életmodell választási, majd szerepzavart idézhet elő, ha valaki *életpályát* egy pályához kapcsolódó reklámok alapján választ magának, s csak arra tekint, mit értekelnek a pályán kívüliek az adott életpályán. (Így ábrándozhat valaki a színészeknek járó tapsokról, bár egy verset sem képes hibátlanul megtanulni; az írók elisméréséről, bár nem tud helyesen írni; az orvos tekintélyéről, noha elájul, ha vért lát stb.) Vannak olyan *behozhatatlan hátrányok*, amelyek egyesek számára bizonyos életmodell választását eleve kizárják. A csúf nem pályázhat Cleopatra szerepére, a satnyából nem lesz erőművész, az ostobából híres feltaláló. Ez akkor is igaz, ha az élet nem zárja ki egyik számára sem, hogy megpályázza, és *elfoglalja* ezeket a szerepeket, mert *betölteni* sohasem tudja. Az egyik legveszélyesebb törekvés, amelyik *hamis egyensúly* megteremtésére irányul, pl. hatalmi helyzetből szellemi értékek felett kíván ítéletet mondani, anyagi lehetőségeit összetéveszti a pszichésekkel (a hódító férfi szerepét kívánja megjátszani). Mindez összefügg azzal, hogy a mindennapok gyakorlatában valamennyi különbséget egyre meghatározóbb jelleggel szövi át egy másik: *a morális különbség*, amely szinte determinálja, hogy biológiai, anyagi, hatalmi, pszichés és szellemi lehetőségeit, előnyeit vagy hátrányait mire használja fel az egyik, és mire a másik ember. A morális minőség alakítja az értékrend és az emberi kapcsolatok fejlődését, irányát. Ez lehet egyedül alapja annak, hogy valaki képes legyen más ember valós értékeinek elismerésére. Meghajtsa fejét azok előtt, akik nála bármiben különbek anélkül, hogy ez hamis pózzá, szolgálai alázattá válna. Mások értékeinek elismerése ugyanis csak a saját értékek felismerésének talaján jöhet létre, a reális önértékelés pedig elképzelhetetlen mások megbecsülése nélkül.

A gyenge tisztelheti mások fizikai erejét, de tiltakozhat az erővel való visszaélés minden formája ellen; csodálatot kelthet valakiben a másik szépsége anélkül, hogy ebben látná az egyedüli értéket; a kisebb képességű hatalmánál fogva megvonhatja a nagyobbtól a külső elismerés minden formáját (jutalmazás, kitüntetés stb.), de ezzel csak önértékeit devalválja. Az ember *morális minőségének* egyik legmegbízhatóbb mutatója, hogy kiket és milyen indoklással ismer el. Minél gyengébbek jutalmazottjai, annál gyengébbnek értékeli önmagát. Erről a törvényszerű összefüggésről – sajnos – sokan megfeledkeznek. Hamis tudatukkal azt hiszik, ők alakítják a világot, s közben környezetük konform játékszereivé válnak. Egy igazgatónak, egy pedagógusnak sohasem szabad megfélemlkezni arról, hogy ő *elismeréseivel, jutalmazásaival adja a legbatásosabb modellt* környezetének. Szülő gyerekének, vezető munkatársainak, pedagógus a tanítványainak. Minden más ezáltal kap hitelt, vagy elveszti azt.

A közvéleményben él az a nézet, hogy az életben *az ellentétek vonzzák egymást*. A közmondásoknak, szólásoknak gyakori hibájuk, hogy tetszetős tömörséggel fogalmaznak meg féligazságokat. Kijelentik, hogy a történelem az élet tanítómestere, de nem teszik hozzá: sokkal többen tanultak már történelmet, mint ahányan tanultak volna belőle. Más kárán tanul az okos, de ha ez a bölcsesség fokmérője, akkor a hiánycikkek között kell nyilvántartanunk. A tudós férfi talán valóban a kis tudású nő felé vonzódik, mert benne nem partnerét, hanem csodálóját keresi. A megfontoltnak ideig-óráig imponálhat a sedre. Vannak azonban olyan különbségek, ellentétek az életben, amelyek eleve kizárják, hogy két ember között harmonikus kapcsolat jöhesse létre. Szembe kell néznünk azzal a naiv hiedelemmel is, amely az egyik embert arra ösztökéli, hogy *a másikat megváltoztassa*. (Majd én megnevelem!) Az alapbeállítódáson szinte lehetetlen változtatni, hamarosan az ilyen ellentét súlyos konfliktusok forrásává válik. Összeférhetetlen pl. egy merőben biológiai és egy érzelmi igényességen alapuló beállítódás. A családi életre nevelés keretében pl. feltétlenül rá kell mutatni, milyen problémákat szül, ha az udvarlás időszakában egy férfi megjátssza az érzelmi gazdagságot, ez azonban hiányzik belőle. Minden tartós emberi kapcsolat alapkövetelménye, hogy *az alapvető igények összhangban legyenek egymással*. Juhász Gyula csak azért emelhette oltárára Annát, mert nem találkozott vele érdemlegesen. Az eszményért rajongott, amelyet Anna szimbolizált, de sohasem lett volna képes megvalósítani.

Egy közösség sokszínű lehet, tehát a különbségek széles skáláját foghatja magába. Különböző lehetőségeket valósítanak meg a nevelőtestület tagjai és a tanulók is. Egységük megteremtése éppen ezért nem léphet fel *uniformizálásuk igényével*. Saját lehetőségeiket kell tudatosítani bennük, hogy egységes morális alapon a közösség céljaira bontakoztassák ki azokat, és ne attól való elkülönülésükre vagy azzal való szembefordulásukra használják fel. Ezt viszont nem szabad összetéveszteni: *nem a közösségtől különül el, aki elkülöníti magát hamis törekvéseitől, nem a közösséggel fordul szembe, aki nem ért egyet tagjainak immorális ténykedéseivel*.

Közösségeink életében az egyik leggyakoribb hiba, hogy ezt a kettőt összetévesztik. Azt tartják jó közösségi magatartásúnak, aki „egy követ fúj a többiekkel”. Nem veszi észre a hibákat, valóságnak fogadja el a megteremtett látszatokat. Közösséggellenesnek minősítik, aki a felmutatott „eredmények” mögött a tartalmi munkát keresi, becsmérlja az embereket, de gyűlöli hibáikat, és nem értékeli a társadalmilag értékelhetetlent. Két *életmodell* ütközik a kétféle szemléletben, a kettő között azonban a kispolgáriság és a szocializmus antagonisztikus ellentéte áll fenn. Egyáltalán nem közömbös társadalmunk számára, vajon kisebb közösségei (így a nevelőtestületek, iskolai osztályok, napközis csoportok) a kettő közül melyiket követik. A kispolgári modell jellemzői:

- a tagjait lehetőségeivel (anyagi, hatalmi stb.) konformizálódásra igyekszik rávenni;
- a teljes véleményazonosság látszatát teremti meg (mindenki mindennel mindig egyetért – látszólag, valójában csak: hallgat);
- az őszinte véleménynyilvánítást minden eszközzel (befektetés, pletyka stb.) üldözi.

A szocialista modell jellemzői:

- a közösség minden tagja önállóan érvényesíti képességeit a közös feladatok megvalósításában; érdekeiben;
- nyílt és éles vitában, az ellentétes tapasztalatok ütköztetésével alakítja ki közös meggyőződését;
- és legjobban azokat becsmérlja, aki őszinte kritikáival lehetővé teszi, hogy a hibákat elkerüljék, az eredményeket fokozzák. Értéktelenségnek tekinti azokat, akiknek soha sincs egyéni véleményük, meglelégszenek a hízelgéssel.

Az iskolában és minden pedagógiai fórumon fokozza a modellválasztás jelentőségét az a körülmény, hogy *az iskola, a pedagógia elsősorban saját gyakorlati modelljeivel nevel*. Tehát nem szövegével, hanem mindennapi életével (vezetőségi, szakfelügyelői értekezleteivel, kapcsolataival, bánásmódjával, az emberek értékelésével stb.).

AZ EGYÉNI LEHETŐSÉGEK hatással vannak az életmodell kialakítására, az emberek többsége számára mégsem határozzák meg ezt. A gyakorlatban ugyanis ezek az egyéni lehetőségek megerősítést kapnak, gátakba ütköznek, közömbösítődnek a *társadalmi, környezeti lehetőségekkel* való találkozásukban. Pedagógiánk nagyon sok hibát követett el azzal, hogy az általános társadalmi és a konkrét környezeti lehetőségeket összetévesztette egymással. Megállapította pl., hogy a fiatal nemzedék már szocialista termelési viszonyok közt született és nevelkedett, ezért szinte korlátlan lehetőségekkel rendelkezik szocialista személyiségének kibontakoztatásához. Figyelmen kívül hagyta, hogy ugyanez a nemzedék reggelente még nagyon különböző családi, környezeti viszonyok közül érkezik az iskolába, s éppen ezek a viszonyok gátolják egészséges politikai, világnézeti és morális fejlődését.

A szocialista társadalmi, termelési viszonyok léte még nem zárja ki, hogy odahaza *feudális, kis- és nagypolgári életmodelleket* lássanak a gyerekek, s ilyen viszonyok közül érkezzenek az iskolába. Előfordul, hogy otthoni viszonyaik még *ősközösségi jelleget* (pl. egyes cigánytanulók ese-

tében) viselnek magukon. Ezért nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy iskola és család kapcsolatában a társadalmi követelményeket, normákat mindig az iskola közössége képviseli, a szülők jogai közé nem sorolhatjuk ennek csorbitását.

Az egyéni és társadalmi lehetőségek ütközéséből alakult ki egyesekben az az illúzió, hogy a polgári, különösen az amerikai életforma *a korlátlan lehetőségek* megvalósítója. A valóságban ez a korlátlanság az „chess, ihass, ölelhess, alhass” legembertelenebb korlátai közé szorítja az embereket, s kizárja, hogy „a mindenséggel mérhessék magukat” (József A.: *Ars poetica*). Az egyéniség számára *a szabad kibontakozás lehetőségét* elvileg a szocialista társadalom teremti meg. Elvileg azért, mert szocialista fejlődésünk adott szakaszában még nem kizárt dolog, hogy ennek a lehetőségnek káros, de konkrét környezeti tényezők korlátokat állítsanak, kibontakozásukat megakadályozzák. Ilyen környezeti korlátokat jelenthetnek:

a) *a tevékenységek hamis értékelése* (magas kitüntetést kap valaki, akit közvetlen környezete szerint még jutalmazni sem lenne szabad; nem ismerik el annak a munkáját, aki valóban kiemelkedő színvonalon dolgozott, alkotott),

b) *a társadalmi elismerés egyéb formái* (ki jut magasabb keresethez; könnyebben lakáshoz, autóhoz; kit küldenek költségtelen tanulmányutakra; ki körül csapnak reklámmal – interjú, tévé, életrajz – nagyobb hírnevet; kiket vesznek fel könnyebben egyetemre, főiskolára stb.),

c) *a társadalmi mellőzés eszközei* (elhallgatás; ha egy pedagógiai életmű nem ér fel néhány gyenge vers megírásával),

d) *a neveltségessé tétel, illetve válás.*

Nagyon tetszetős lenne azt mondani, hogy társadalmunkban ilyenek már nincsenek, de nem lenne igaz. Természetesen nem a társadalom lényegéből fakadnak ezek a hibák, csupán abból, hogy helyenként a kisebb vagy nagyobb közösségekben méltatlan emberek képviselik a szocialista társadalom hatalmát. Csak ilyen helyeken alakulhat ki olyan nézet, amely neveltségessé tekint azokat, akik komolyan veszik munkájukat, vagy azt, hogy őszintén mondják el véleményüket; akik többre értékelik a lelkiismeretes tevékenységet a hízélségnél; valóban demokratikusan kívánnak vezetni és élni. Azoknak (pl. igazgatók, pedagógusok), akik az *állam elismerési jogát* gyakorolják, mindig ügyelniük kellene arra, hogy egyesek elismerése a kitüntetéseknek biztosítékát, másoké annak rangját járhatja le.

Mindezekben nem az egyetlen személyt érintő hatásuk a fontos, hanem modelláló szerepük. Ha a tanulók pl. azt tapasztalják, hogy nem azok aratják a sikereket, nem azok kapják az elismerés különböző formáit, *akik úgy élnek, ahogy tanulmányaik szerint nekik élniük kellene*, minden politikai, világnézeti, etikai tanítás formálissá válik, mert átlaguk a ténylegesen *sikeres életmodellt* kívánja követni. Nem véletlenül vonzza őket a sportolók, színészek és táncdalénekesek modellje. Abban azután *a reklám* különböző formái (a látszólag tárgyilagos méltatástól a bevallott reklámgig) játsszák a főszerepet, hogy ezekről a modellekről is hamis képet alakít magának. Nem véletlenül azután, hogy sokan a modellek hamis vonzásába kerülnek, és azokat kívánják elérni, megvalósítani akkor is, ha egyéni lehetőségeik nincsenek meg hozzájuk (vö. beszédhibás színészek, rossz hangú énekesek, asszociális magatartású orvosok, agresszív gépkocsivezetők stb.). Köreikből kerülnek ki azok, akik a különböző hivatalokban, munkahelyeken mások életének megkeserítésére törekednek. *Önértékeik hiányában mindig hatalmukat kívánják érezni*, státuszszimbólumokkal bátyázzák körül magukat (de ez nemcsak kutya, kocs, külföldi út stb. lehet, hanem egy orvosi tásk, sőt egy tanári notesz is). A fiatalok a legrosszabb életkorban kényszerülnek *pályát, s ezzel részben életmodellt is választani*. Megnehezítheti választásukat, ha hamis életmodellek veszik körül őket. Könnyen összetéveszthetik a külsőségeket a lényeggel: a jó kereseti lehetőséget többre értékelik, mint a pálya által követelt életformát; az orvosban csak a fehér köpenyt,

mások feletti gyógyítási hatalmát, a kapott borítékokat; a filmrendezőben csak álmai megvalósításának korlátlan lehetőségét és másokra gyakorolt rendkívüli vonzerejét látják. Nem közömbös ugyanis, hogy még a legmorálisabb ember életmódjának alakulásában is döntő szerepet játszik a *közönség*. Életmodell, magatartási, viselkedési formáinak választásában gyakran meghatározó környezetének *ítélete, tetszése*.

Gondoljunk csak olyan jelenségre, amely az álszemérem elleni harcunkat kísérte. Azzal a ténnyel, hogy a filmekben, tévéjátékokban mindennapossá vált a meztelenség olyankor is, amikor azt a művészi mondanivaló sem igényli, az ok nélküli feltárulkozás a fiatalok szemében megszűnt a szuverenitás megsértését, önmaguk kiszolgáltatását jelenteni, a „művészi” siker egyik eszközévé lett. Ezzel párhuzamosan tűnt el életünkben a társadalmilag szükséges szemérem nyoma is (utcai csókolódzások, magánéletük kirakatba helyezése).

Mindazoknak, akik mások életében szerepet kívánnak betölteni a legkülönbözőbb életrelációkban, tehát:

- a szülők és gyermekeik;
- nevelők és tanítványaik;
- írók és olvasók stb.

viszonylatában, ügyelniük kell arra, hogy *egyéni tetszésüket* sohasse tévesszék össze a társadalmi normákkal, a közösség által megkövetelt *jó ízléssel*. Nincs jogom ahhoz, hogy *egyéni tetszésemet másokra ráerőszakoljam*. Az erőszak minden formája (biológiai, fizikai, hatalmi, tetszési stb.) idegen a szocializmus humanista lényegétől. Egyetlen formáját ismerhetjük el csupán, mégpedig azt, amikor a társadalomra, a közösségre káros egyénekként szemben szükséges alkalmazni. Minden más esetben elítéljük.

Ebből következik, hogy mások öltözködése kiválthatja tetszésemet és nemtetszésemet egyaránt. Nincs azonban jogom, hogy tetszésemet normává emeljem, s kijelentsem, hogy mindenkinek úgy kell öltözködnie, ahogy nekem tetszik. Megkövetelhetem viszont, hogy öltözködésével senki se sértse a társadalmi ízlést. Jó szocialista ember lehet az is, aki rajong Bartók muzsikájáért, de az is, aki nem szereti. Lehet köztük Wagner-, Mozart- és Verdi-rajongó is. Nem kötelező, hogy mindenki a művészet csúcását lássa a modern festészet, szobrászat termékeiben. Különbözőképpen ítélteti meg valaki Jancsó Miklós filmjeinek értékeit. Nem kell mindenkinek extázisba esnie Juhász Ferenc neobarokk jelzőitől. Csak egyhez nincs joga! Ahhoz, hogy *elítéljen* másokat, amiért ezeket szeretik, csodálják, kijelentse, hogy ezek nem művészek, mégkevésbé, hogy az Angyal filmekben lássa a kötelező *film*, a Csárdáskirálynőben a *zenei mércét*.

Mindez érvényes a viselkedésre, életmódra, tehát az életmodellekre is. Senkinek nincs joga, hogy mások életét saját tetszéséhez igazítsa (Mennyi viszály szűnne meg, ha ezt mindenki tiszteletben is tartaná!), a *társadalmi normák megsértését* nem szabad tűrnie. Közösségi társadalomban tűrhetetlen az önzés, de nem írható elő az önzetlenség foka. Tiszteletben kell tartani a másik embert, de ennek nincsenek merev szabályai (hogyan).

AZ ÉLETMODELLEK mintákat nyújtanak a tanulóknak. Ezekből a mintákból egyéniségük minősége szerint:

- a) *választják ki* azokat, amelyeket utánnzással követni fognak;
- b) *kombinációikból állítják össze* saját életük modelljét,
- c) kevesen, figyelembe vételükkel ugyan, de mégis teljesen *egyéni utat* választanak önmaguknak.

Az iskola feladatai megnövekedtek, mert nem is olyan régen tanulói viszonylag egységes életmódot láttak maguk körül falvakban, de még városokban is. Nagy társadalmi átalakulásunk kísérő jelenségei: az urbanizáció, a mezőgazdaság átalakulása és számos más jelenség, így a tömegkommunikáció hatásainak kiszélesedése az egységes környezeti modelleket felbontotta. A gyerekek sokat és sokfélét látnak maguk körül. Egyszerre észlelik a visszahúzó régít és az előre mutató újat, néha

szavak és tettek felbomlását is, sokkal nehezebb eligazodniuk az információk tömegében. Szükségük van valakire, valamire, aki szép szóval oktatta eligazítja őket „az információk zuhatagában”. Ez a szerep vár a pedagógusokra és az iskolára. Csak vállalniuk is kell, ha nem akarják, hogy üvegházzá váljanak, amelyben megfagynak a fejlődő növények, ha valaki nyitva felejt az ajtót. Erre a szerepre azonban fel is kell készülniük, hogy hozzáértően teljesítsék feladataikat, amelyek pályájuk tevékenységeit sokszor *művészetté* léptetik elő.



STEIN JÁNOSNÉ

Baja, Tanítóképző Intézet

A gyermek bábkészítő tevékenysége, mint személyiségvizsgálati módszer

Ha társadalmunk iskolával szembeni igényeit oktató-nevelő munkánkban valóban ki akarjuk elégíteni, törekednünk kell a nevelésünkre bízott gyermek igen sokoldalú megismerésére.

A mindennapi pedagógiai gyakorlat már önmagában hordozza a gyermek megismerésének különböző módszereit: a folyamatos megfigyelést, a teljesítmények értékelését, környezettanulmányt, különböző célból szerkesztett kérdőívek, beszélgetések értékelését. Ezeknek a közvetlen módszereknek összevetésével és elemzésével valóban sok mindent megtudhatunk a gyermekről: érdeklődését, értelmi képességeit, különböző magatartási reakcióit, társaihoz való viszonyát stb. E módszerek elégtelensége azonban rögtön jelentkezik, ha a gyermek értelmi fejlődésében, iskolai vagy otthoni magatartásában a megszokottól eltérő jelenségeket tartósan produkál. Rendszerint ezek a problémák figyelmeztetik a pedagógust, hogy neveltjeinek megismeréséhez több tényezőt kell felfedni, mint amennyit a fenti módszerek eredményezhetnek. A gyermek benső énjét, magatartásának rugóit, motívumait csak pszichológiai módszerek segítségével tárhatjuk fel. Ilyen módszerek az indirekt vizsgálati eljárások, elsősorban a különböző projekciós vizsgálatok.

A gyermek vágyait, kívánságait, benső konfliktusait alsó tagozatos, még inkább óvodás korban nem tudja kifejezni, gyakran nem is tudatosul benne. Teljesítményeiben, játékában, rajzaiban, a mesék értelmezésében, elszólásaiban azonban belevetíti, projekciálja ezeket.

A projekciós vizsgálati eljárások igen nagy hozzáértést, pszichológiai szakértelmet követelnek. Pedagógusaink, sajnos, még nem rendelkeznek ilyen irányú felkészültséggel. Vannak azonban olyan egyszerű tevékenységi formák, amelyek szinte provokálják a gyermek spontán megnyilvánulásait. Ezek elemzése s a belőlük levont következtetések összevetése a megfigyelés és környezettanulmány tapasztalataival a pedagógus számára rendkívül értékes adatokat szolgáltat a gyermek pszichológiai értelemben vett megismeréséhez is. Ilyen egyszerű és értékes vizsgálati eszköz a gyermek rögtönzött bábozása.

A bábozás személyiségvizsgálati jelentősége a bábjáték gyermekre gyakorolt hatásában keresendő. A képszerű, dramatikus, mozgásra épülő cselekmény jelképes vagy csodálatos jellegével – ahogy dr. Foltz Alaine: Bábjáték és pszichológia című

tanulmányában kifejti – valóban „alkalmas arra, hogy a gyermek érzelmi problémáit, konfliktusait megelevenítse”. A figyelmes szemlélő a játék tartalmából meg tudhatja „mi az ami a gyermek figyelmét megragadta, mi az ami foglalkoztatja... aminek hatása alatt áll. A gyermek játékából – különösen a nehezen kezelhető, ideges, vagy túlságosan félnék gyermeknél – a felnőtt olyan ismeretek birtokába jut, amelyekkel rendszerint meg tudja oldani a gyermekkel kapcsolatban felmerülő nevelési problémáit.” A játék formai részének megfigyelése viszont a gyermek találékonyságáról, beszédkésztségéről, szociabilitásáról, mozgásának és megismerési funkcióinak fejlettségéről ad értékes adatokat.

Azonban nemcsak a bábozás, hanem a bábok elkészítése is kiválóan alkalmas a gyermek megismerésére. „Jobb a saját, mint más bábújával játszani” – olvashatjuk Kós és Koch: A bábjáték és technika című könyvében. A saját készítésű bábu „érzelmi kapcsolatot teremt a bábos és bábu között; a bábos megbízik a bábuban, hogy az jól és érthetően adja elő, képviseli elgondolását.”

Ehhez az érzelmi kapcsolathoz járul a gyermek tevékenységi, manipulációs igénye, saját alkotása fölötti öröm, amely lehetővé teszi önfeledt megnyilvánulását. Amíg a gyermek a bábút készíti megszűnik számára tér és idő, csak a készítendő bábu létezik. Feloldódik benne minden kötöttség. A jelenlevő pedagógus és az osztálytársak csak annyiban léteznek, amennyiben készülendő bábujához ötletet, technikai segítséget vagy értékelést adnak.

Ez a felismerés irányította figyelmünket a bábút készítő gyermekek pszichológiai megfigyelésére, vizsgálatára. Mivel a gyermeki bábkészítés pszichológiai irodalma nem állt rendelkezésünkre, tapasztalatinkat 10 tagú 4. osztályos gyakorlóiskolai gyermekcsoportból alakult kisdobos bábszakkör vizsgálata alapján nyertük.

A bábkészítés munkáját két fázisra osztottuk. Az első fázisban: megtörtént a báb kiválasztása, rajzos tervezése az előre kigondolt vagy megadott játékhoz. A gyermekek színes rajzban elkészítették az általuk választott bábút. A rajzlapon leírták a bábhoz szükséges anyagokat, választott bábu esetében indokolták választásukat. Néhány esetben kértük a bábbal szándékozott játék rövid leírását vagy elmondását is. A második fázisban a bábkészítés alatt megfigyeltük a gyermek viselkedését, mozgását, társaival kapcsolatos magatartását, munkája intenzitását és ütemét, tévedései korrigálását, beszédét stb. Mindezekről jegyzőkönyvszerű feljegyzést készítettünk.

Mind a két szakaszban nyert adatokat összevetettük az osztályvezető pedagógus gyermekről alkotott véleményével, a környezettanulmány adataival, a gyermeknek egy-egy tantárgyban elért osztályzatával (különös tekintettel a rajz, a gyakorlati foglalkozás és a fogalmazásban elért eredményeivel). Következtetéseink kontrolljaként családrajzokat készítettünk és szociometria alapján felmértük az osztály társas kapcsolatait. Következésképpen csak olyan módszereket alkalmaztunk, amelyek felhasználása minden pedagógus számára egyszerű és hozzáférhető.

Szűk körű, szerény vizsgálataink nem tarthatnak igényt tudományos értékű következtetésre. A gyermeki megismerést illetően azonban mégis tehetünk néhány hasznos megállapítást.

A bábkészítés fázisának első mozzanata: a bábu kiválasztása minden esetben projekciós jelleggel bír.

2 alkalommal olvasott meséből, majd egy-egy esetben családtagok, osztálytársak közül választottak bábjátékukhoz bábút (családi jelenet, iskolai esemény megelevenítéséhez).

A szabadon választható bábuk körülményeit a további esetekben úgy variáltuk, hogy a gyermek választását semmilyen feltételhez nem kötöttük. Csupán ezt az instrukciót kapták:

Válassz magadnak egy olyan bábút, amellyel egy bábjátékban szívesen játszana (a bábjáték témáját vehette meséből, filmből, történetből stb.).

S végül a teljes spontaneitás érvényesülése érdekében a bábjáték diagnosztikai felhasználásánál ismert felhívást kapta a gyermek a bábválasztásra vonatkozóan; szeretném ha olyan bábjátékot találnál ki, amelyet még nem láttál, nem olvastál, nem hallottál. Tervezz ehhez a játékhoz egy olyan bábút, amellyel te fogsz majd játszani és csinálj is meg!

A bábu választásával kapcsolatban mindig tudatosítottuk, hogy a bábu elkészítése után játszani is fognak a kisparavánnal. Így akartuk kiküszöbölni az egyszerű technikával járó, könnyű siker irányában történő választásokat. Másrészt biztosítani kívántuk a játék örömeinek erőösszpontosításra irányuló motiváló hatását is.

A fiúk és lányok választásai bizonyos különbséget mutattak. A fiúk rendszerint olyan bábót választottak, amelyek az erő, bátorság, hősiesség tulajdonságait hordozták és kalandos történeteket vagy meséket lehetett játszani velük. Pl. Zorró, Jancsi vitéz, Az utolsó mohikán. E választások szoros összefüggésben állnak életkorukra jellemző sajátosságaikkal, olvasmányaik tartalmával és a televízió hatásával.

A lányok választása a mesevilág hatását és szociális érdeklődésüket tükrözte. Népmesék, állatmesék alakjait, családtagjaikat, tanítójukat, osztálytársaikat választották leggyakrabban.

Két fiú következetes választása mutat speciális érdeklődésű irányulást az állatvilág, illetőleg a természet jelenségei iránt (az egyik gyermek nagyapja erdész, a másik fiú biológus szeretne lenni).

A bábválasztás önmagában inkább csak az életkori sajátosságokat s a környezethatást tükrözi. A gyermek egyéni érzelmeit, benső indítékait rendszerint csak akkor tárja fel a választás, ha a bábuval tervezett játék tartalmát is felfedi a gyermek. Ezért kértük már a bábkészítés vizsgálatával kapcsolatban is, hogy közöljék a tervezett játékot.

Az egyik kislány például egy táncdalénekesnőt választott báb készítéséhez. Választásából a tv hatására következettünk. A játék tartalmának leírása azonban korai pubertásos jelenséget tár föl.

„Ildikó felutazott a „Ki mit tud”-ra. Pedig anyukája nem akarta engedni. Izgatottan ment a színpadra. Szépen elénekelt a szerelmes dalt. Óriási taps fogadta. Utána hat fiú is gratulált neki. Mindenki ünnepelte.

Szereplők: Ildikó és a fiúk.”

A pedagógus véleménye szerint az utóbbi időben ez a kislány feltűnően dekoncentrált, tanulmányi eredménye csökken, szüleivel kapcsolatos magatartása negatív irányban változott.

Egy másik gyermek egy kiskakaszt választott bábozásra. A báb meséje a következő:

„Cím: Az álomszuszék kiskakas. A kiskakas mindig aludt és nem keltette fel a ház népét. Ezért mindenki elkésett. Vett egy órát, csörgött. Másnap 5-kor felkeltette a ház népét és senki sem késett el.

Szereplők: kiskakas, anyja, apja.”

Első benyomásra kliséjátéknak látszik. A szülővel való beszélgetés azonban a gyermek projiciálását igazolta. A fiú nagyobb testvérével alszik egy szobában. Csörgőóra ébreszti őket, de a kisfiú erre nem tud felébredni, bátyja rendszerint elfelejti felkelteni. A későbbi ébredés miatt gyakran vannak kellemetlenségei otthon és az iskolában is.

Egy szabadon kitalált mesecalak bábuja: Jankó hős. „Jankó szembeszáll a hétfejű gonosz sárkánnyal. A sárkány nekimegy Jankónak. Jankó leesik a lóról. Kard-suhintással lecsapja a sárkány egyik fejét. Felugrik a lovára. Majd újabb csapásokkal levágja a sárkány összes fejét. Utána leszúrja a sárkányt. A városban mindenki

örül. Jankó apja büszkén mondja Jankó öccsének; te is ilyen vitéz legyél, mint Jankó. Nagy vigadozást csapnak Jankó barátaival.

Szereplők: Jankó, a hétfejű sárkány, ló, Jankó apja meg az öccse, barátok.”

A mese és a bábválasztás ebben az esetben csak a gyermek társas kapcsolatainak ismeretében értékelhető. Ő az osztály egyik peremgyereke. Társas kapcsolatainak kielégítetlenségéhez még hozzájárul otthoni háttérbe szorított helyzete is. Hosszú ideig elkényeztetett gyermek volt, most 2 éves kishúgát dédelgetik.

A szóbeli vagy írásbeli beszámolás – mint kiderült – általában jobban rávilágított a bábuk rendeltetésére illetőleg a bábuk által képviselt érzelmi indítékokra, mint maga a bábozás. A párbeszédes forma inkább meghaladja a gyermek kifejező-képességeit, mint a fogalmazásban jól begyakorolt elbeszélő műfaj. Ennek ellenére, mégis maga a báb és a bábbal kapcsolatos játék inspirálja a cselekmény megfogalmazását. Kísérletképpen bábozás nélkül is adtunk ilyen feladatot a gyermeknek, hogy egy történetet képzeljen el és írjon le.

Összehasonlíthatatlanul gyengébb, és a gyermek megismerése szempontjából kevésbé értékelhető eredményeket kaptunk.

A báb inspirációs jellegét bizonyítja az is, hogy felhívásunk ellenére: először határozd el – vagy másik esetben – találd ki a történetet, azután tervezd meg hozzá saját bábodat – a sorrendet 10 gyermek közül 8 megfordította. Először a bábót rajzolta meg, sőt néhányan készítésébe is belefoglaltak s csak később tudták megfogalmazni a vele kapcsolatos játékot. „Addig sehogy se jut eszembe – mondták – milyen szerepe lesz.”

A kiválasztott bábokhoz való ragaszkodás a legtöbb esetben olyan erős volt, hogy a tervkészítésnél felmerülő problémák, például anyaghiány sem tudta a gyermeket eltéríteni választott bábujának megmintázásától.

A családi jelenthez kötött bábválasztás minden esetben érzelmi, de nem minden esetben pozitív irányulást tükrözött.

A négy kislány közül kettő választotta édesanyját. E választás a családrajzok és a környezetanulmány kontrolljának megfelelően a legerősebb érzelmi kötődés irányában történt.

Egy kislány 2 és fél éves öccsét jelképező bábút választott elkészítésre. Testvérféltékenységből származó ambivalens érzelmeit jól kifejezte a bábkészítés és bábozás ellentmondásossága. Bábkészítését kifejezett gondosság jellemezte. Gyöngéden nyúlt a bábúhoz, óvta a kíváncsiskodóktól. Bábozás közben viszont a folyton csínyt elkövető gyermek megbüntetését szinte követelte egy szomszéd kislány nevében. Kifejezésre juttatta, hogy az öccse „az úr a házban” és „neki mindent szabad”.

Érdekes volt számunkra a 4. kislány választása is. Felhívásunk ellenére sem a közvetlen családtagok (apa, anya) közül választott bábút, hanem 14 éves leány-unokatestvérét formázta meg. Választása megerősítette az énkénő választásából kiugró prepubertásos sajátosságait. Unokatestvére a példaképe, ő már nagylány, fiúkkal is sétálhat.

A fiúk választásában 3 esetben fiútestvér, illetőleg unokatestvér került bábszínpadra. A játékok tartalma szinte kivétel nélkül különböző konfliktus helyzetet mutatott be. Két fiú választásában jutott kifejezésre a támaszkeresés. Az egyik – már említett gyermeknek két éves kistestvére van, akinek látszólag igen örül, de valójában féltékeny rá. Bizonyítja ezt a gyermek családrajza is. Sorrendben ő következik utoljára a rajzon s kishúgát magánál jóval nagyobbra rajzolta. Ez a kisfiú nagyanyját választotta a következő indoklással: ő törődik velem, ő nekem mindent megad. A másik fiú elvált szülők gyermeke. Édesanyjával és nagyszüleivel lakik.

Az apa hiányát a nagypapa igyekszik pótolni, nyilván ezért esett a gyermek választása nagypapjára. Egy problémája volt csupán: sikerül-e szép bábnak ábrázolnia?!

Az osztály társas szerkezetét vizsgáló bábválasztás és a kérdőívek alapján elkészített szociogramm szinte teljesen analógnak bizonyult. A gyermekek azt az osztálytársat választották bábukészítésre, akivel – a kérdőív szerint is legjobban szeretnek játszani, vagy legjobb barátjuknak tartják. Az osztály két peremgyerekét – akik csak egy-egy pozitív választást kaptak a több kritérium alapján készült szociometriai felmérésben – egy gyermek sem formázta meg.

Hasznos megfigyelést tettünk a bábú tervezése és kivitelezése viszonyával kapcsolatban is. Abban az esetben, amikor a gyermekek nem kapták külön feladatként a bábú előzetes rajzos tervezését, csak két gyermek tervezte meg következetesen készítendő bábuját. Jellemző mindkét gyermekre az iskolai munkában is rendkívüli precizitás, életkoruknál magasabb logikai képesség, valamint otthoni életükben kialakított és a szülők által ellenőrzött pontos napirend. S talán ez az utóbbi döntő.

A bábuk technikai kivitelezésének fázisában közvetlen megfigyeléssel nyerhettünk adatokat a gyermeki személyiség megismerésére.

A gyermeki megnyilvánulások gazdagságát a tanítási órákkal szemben a bábukészítés sajátos körülményeiben kereshetjük:

- a) a bábukészítés – bár technikáját illetően hasonlít a gyakorlati foglalkozásokra – mégis kötetlenebb formában történik. Nincs tanítási óra jellege. A gyermekek fesztelenebbül beszélgethetnek egymással, szükség esetén elhagyhatják helyüket is;
- b) a bábozás nem kötelező mindenkire. A gyermek feladata tárgyát általában maga választja ki, tehát minden gyermek érdeklődésének megfelelő;
- c) mivel belső motiváció készíti cselekvésre, tevékenységében maximális erőfeszítésre képes. Képességeinek, készségeinek tehát olyan rejtett tartalékát is felfedi, amelyet már teljesítményével kapcsolatban nincs módunk megfigyelni;
- d) önállóan, saját munkatempójának megfelelően dolgozhat;
- e) mozgásigényének kielégítésével figyelme koncentráltabbá válik, elmerül a bábukészítésbe, s így megnyilvánulásaiban minden kendőzés nélkül önmagát adja.

A bábukészítés során tehát a gyermek fölfedi személyiségének egész struktúráját: vegetatív, érzelmi, értelmi, akarati életének jellemző sajátosságait.

A gyermeki személyiség megismerésének e gazdag területéből a továbbiakban csak általános jellegű, s a bábukészítés közben néhány kiemelkedő pszichés megnyilvánulásra kívánok kitérni:

A bábú megmintázása, technikai kivitelezése – mielőtt képzeletet –, majdnem minden esetben alkotó képzeletet feltételez. A gyermek érzi, hogy a játékban élővé varázsolt bábú egyéni tulajdonságokkal felruházott, ezért egy új mese, vagy történet bábja – még akkor is, ha kliséjátékot szándékozik vele játszani –, újból elkészített figura megformálására ösztönzi. Felhasználja ugyan előző bábui formájára, anyagára vonatkozó emlékképeit, de ezeket új variációban alkalmazza.

A bábú kivitelezésére, szerepére vonatkozó képzeleti működés – időben és asszociációs kapcsolatait illetően igen különböző az egyes gyermekeknél. Van olyan gyermek, aki már a mese, történet szóbeli intonálására szinte azonnal kialakítja képzeletének bábuját. Másokban csak a rendelkezésre álló anyagok, kellékek szemléletének hatására alakul ki elképzelés. Mindez összefügg a II. jelzőrendszer fejlettség szintjével, a gyermek olvasottságával.

Tapasztalhatjuk azt is, hogy a fogalmazásban gazdag képzeletről tanúskodó gyermek fantáziája a bábukészítésben olykor mennyire szegényes. De a fordított eset is előfordul! A találmányosság itt szoros összefüggésben áll a technikai képzelettel. E tekintetben fiúk és lányok között ebben az életkorban még nincs különbség. A gyakorlati foglalkozások ugyanis egyforma jelrendszert és technikai jellegű emlékképeket biztosítanak – természetesen nem egyforma minőségben.

A technikai képzelet igen szoros összefüggést mutat a gyermek praktikus intelligenciájával, cselekvéses gondolkodásával. A bábkészítés tulajdonképpen egy gyakorlati feladat megoldása. Igen eredményes megfigyelést tehetünk a gyermek gondolkodására vonatkozóan, ha a problémamegoldó gondolkodás fázisai szerint figyeljük a bábkészítést. A ténymegállapítás, a megoldási javaslat, módosítás, kritika újból és újból visszatérő fázisaiban a gondolkodás logikai műveletei (analízis, szintézis, absztrakció, általánosítás, összehasonlítás, kiegészítés stb.) cselekvő tevékenységben tárulnak fel előttünk:

A bábkészítő gyermeknek meg kell keresni a báb tervének megfelelő anyagot, össze kell hasonlítani a síkban ábrázolt bábut a térbeli formával, különböző kiegészítéseket kell tennie, összefüggést kell keresnie a választott anyag és a legmegfelelőbb technika között stb. S mindez szinte lépésről lépésre ellenőrizhető. Egyetlen elméleti jellegű feladatmegoldás sem tudja ilyen közérthetően regisztrálni a gondolkodás logikai műveleteit.

Kiváló lehetőséget nyújt a bábkészítés az akarati tulajdonságok megfigyelésére is. Vannak gyermekek, akiket a kivitelezés technikájával járó nehézségek elrettentenek, akik megtorpannak, feladják elképzeléseiket s a kevésbé célravezető, de könnyebb megoldást választják. Mások szinte hősiessé küzdelmet, lankadatlan erőfeszítést tanúsítanak.

A társas kapcsolatok, s a magatartás számos jelét is fölfedhetjük a bábuját készítő gyermek tudatos megfigyelésével. (Érdekl-e társak s melyik társnak produkuma, vagy közömbös, önző, szolidáris stb.)

S végül e tevékenység spontán jellegéből adódhat több olyan pedagógiai helyzet, esetleg kisebb konfliktusos szituáció, ami egyrészt az egyes tanulók neveltségi helyzetét reprezentálja, másrészt nevelési lehetőséget nyújt a pedagógusnak a személyiség formálására is.



SZABÓ BALÁZSNÉ

Baja, Tanítóképző Intézet

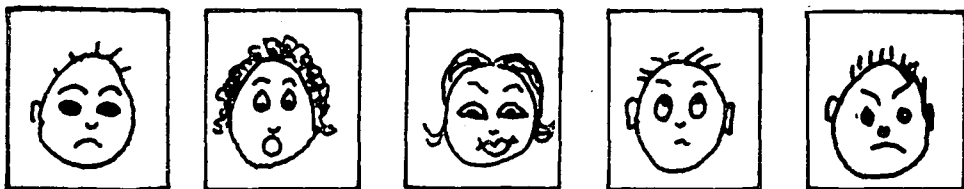
A mondatfajták tanítása korszerű szemlélet alapján

Előző cikkemben már utaltam azokra az érvekre, amelyek a nyelvtanításnak mondattani ismeretekkel való kérdését indokolják. (l. Módszertani Közlemények 1975/1. sz.) Ezúttal elsősorban a gyakorlat aspektusából ismertetem eljárásunkat.

A beszélő szándékait kifejező mondatfajták megismertetése különösen alkalmas a külső és belső valóság tényei, eseményei, folyamatai, az ezeket észlelő, tudatában feldolgozó, ezekre reagáló *én*, és a nyelvi reakció közötti összefüggések megvilágítására. A mondatfajták közti differenciálás első megközelítése a 2. osztályban már a 2. tanítási hét végén megtörténik. A velük való foglalkozás attól kezdve három éven át szinte állandóan jelen levő komponense a tanítási órának. Közben egy-egy vonással gazdagítjuk, színezzük a már birtokba vett ismereteket. Az ismeret kezdetben szemléleti képhez kapcsolódik, attól fokozatosan válik el. Az interiorizáció folyamata a következőképpen megy végbe:

1. lépés: A mondatfajtákat megszemélyesítő bábuk (képek) bemutatása

A tanító közli a tanulókkal: „Nyelvtanórán új barátaink lesznek.” Felsorolja a bábuk nevét, miközben kiteszi a képüket (Közömbös Kázmér, Kíváncsi Kati, Lelkendező Lenke, Sóvárgó Samu, Akarnok Aladár).



Közösen tisztázzák a „beszélő nevek” jelentéstartalmát. Külső megjelenésből (arckifejezés) következtetnek belső tartalomra (tulajdonság) „Ez a név melyik bábuhoz illik?” – kérdés alapján. A tanulók maguk is megpróbálják utánózni az egyes bábuk arckifejezését. Együttal különböző embertípusokról szereznek tudomást. Ezek:

- a) a szenvtelen, közönyös ember, aki közömbösen tudomásul veszi a körülötte történeteket;
- b) a minden iránt érdeklődő, a tudni vágyó, a kíváncsiskodó;
- c) az érzelmeiktől, emócióktól fűtött;
- d) az elégedetlen, mindig másra vágyó;
- e) a parancsolgató, akaratát érvényesíteni akaró ember.

Bemutatkoznak maguk a bábuk is kis rigmusok kíséretében:

„Közömbös Kázmérnak hívnak,
a dolgok cseppet sem izgatnak.”

„Ki ne szeretné Kíváncsi Katit?
Egyre kérdi: hol? hogyan? milyen? miért? kit? mit?”

(Együttal a kérdő névmások egész sorát megkapják a tanulók.)

„Lelkendező Lenke a nevem,
a sok érzés majd szétvet engem.”

„Én Sóvárgó Samu volnék,
mindig valamit szeretnék.”

(A rigmusban az óhajító mondatok jellegzetes feltételes módú igei állítmánya szerepel.)

„Akarnok Aladár vagyok,
felszólítok, parancsolok.”

A későbbiek folyamán a bábuk sora még két figurával bővül. Mivel Közömbös Kázmér negatív alak, ellentétként mellé állítottuk Mindentudó Mátyást, aki mindent pontosan megfigyel, mindenről részletesen beszámol.

„Mindentudó Mátyás vagyok,
figyelek, megállapítok.”

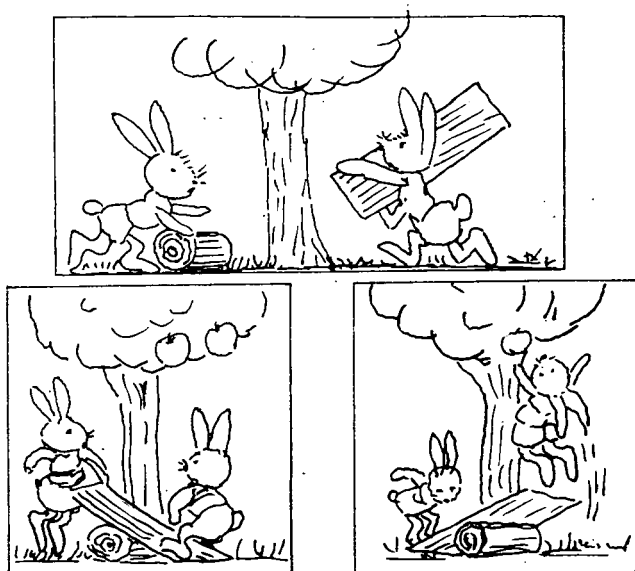
Mivel a felkiáltó mondat érzelmek egész skálájának kifejezésére szolgál, Lelkendező Lenke ellenpárja lett a mindenben siránkozó Sopánkodó Sára.

„Sopánkodó Sára vagyok,
éjjel-nappal csak jajgatok.”

Ezeket a kezdetleges rigmusokat természetesen nem tanítatjuk meg a gyerekekkel. Inkább motiváló szerepük van. Esetleg mintául szolgálhatnak arra, hogy a tanulók maguk is próbáljanak hasonló mondókákat szerkeszteni, vagy dallamot ahhoz, amelyik leginkább felkeltette az érdeklődésüket.

2. lépés: Szerepjáték. A bábuk karakterének megfelelő kommunikálás

A tanító szituációkat vázol fel szóban, vagy eseményt ábrázoló képet mutat be a tanulóknak. Pl. két nyuszi kakashintát fabrikál deszkából, hogy onnét elérjék a fán csüngő gyümölcsöt.



A tanulók szemlélik a képeket. Megállapítják, kik a szereplők, mit csinálnak. Összefüggő kis történetet mesélnek a képek alapján. Közben beleélik magukat az adott szituációba. Majd megszólalnak az egyes bábuk.

T.: A nyuszikat nézik barátaink. Vajon mit mondhat Lelkendező Lenke?

Gy.: De ügyesek vagytok! – Jaj, de aranyosak vagytok!

T.: Sopánkodó Sára

Gy.: Jaj, lestek!

T.: Akarnok Aladár

Gy.: Játsszatok velem! – Adjátok nekem a kakashintát!

Eközben a tanulók tapasztalják, hogy ugyanaz a látvány a különböző beállítottságú nézőkből más-más jellegű közlést vált ki. A jelenet hasonló élményeik elmondására készíti őket. Különválasztják a reális és irreális elemeket. Emberi viszonylatokra transzponálva a történetet, véleményt alkotnak, megállapításokat tesznek.

Szóban vázolt szituáció esetén fantáziájuk segítségével kell a tanulóknak elképzelniük a szóban forgó jelenetet.

T.: Ha nagyon éhes vagy, hogyan közlöd édesanyáddal?

Gy.: Jaj, de éhes vagyok! – Édesanya nagyon, nagyon éhes vagyok!

T.: Mit mondana Közömbös Kázmér?

Gy.: Éhes vagyok.

T.: Kíváncsi Kati?

Gy.: Mikor lesz kész az ebéd?

T.: Akarnok Aladár?

Gy.: Adjatok már enni!

T.: Sóvárgó Samu?

Gy.: Bárcsak asztalhoz ülhetnék már!

A tanulók a képi megoldáshoz hasonlóan szembesítik a különböző közlésmódokat.

Akarnok Aladárral kapcsolatban eleinte típushiba, hogy a tanulók az „akar” igét beleszövik a kijelentő mondatba. Pl. Én akarok játszani. Időbe telik, míg tisztázódik számukra, hogy Akarnok Aladár felszólít, parancsol.

Óhajtó mondatok szerkesztéséhez segítségül megadunk néhány indulatszót: ó, bár, bárcsak. Enélkül az első mondatban elhangzottat ismétlik valamennyien.

Kérdő mondatnak csak azt fogadjuk el, ha olyasmi után érdeklődnek, amit közvetlen szemlélet alapján nem tudnak megállapítani. A kérdő mondat funkciója csak így rögződik a tanulók tudatában.

b) A közölt és ehhez hasonló feladatok megoldása során a tanulók beleélték magukat a különböző karakterek szerepébe, s annak megfelelően produkáltak verbális megnyilatkozást. A különböző indulatok, szándékok kifejezése mellett legalább annyira szükséges azok felfogása, megértése is. Ehhez hallási megfigyelőképességüket is folyamatosan működtetni, élesíteni kell.

Vizsgáltatjuk Weöres Sándor: Vásár c. versének V. versszakát:

„Érkezik a vándorcirkusz,
hoznak elefántot,
tarka bohóc vezeti,
Füsti Pisti követi,
ilyet sose látott.”

A tanulók megállapítják a mondatok számát, a mondathatárokat. Ezután magánról meghallgatják külön-külön az egyes mondatokat, különböző indulatokat, érzelmeket kifejezve: örömmel, csodálkozva, higgadtan megállapítva, bosszúsán.

A tanulók figyelik a hanglejtsést, megállapítják mit fejez ki, melyik bábu mondhatta? Elképzelik a körülményeket, amelyekben az egyes mondatok elhangzottak. Miért örülhettek, csodálkozhattak vagy bosszankodhattak a vándorcirkusz érkezésének? Egész kis történetet kerekítenek ki a különböző érzelmek indokolására.

3. lépés: A mondatfajták lényeges tartalmi jegyeinek a kiemelése

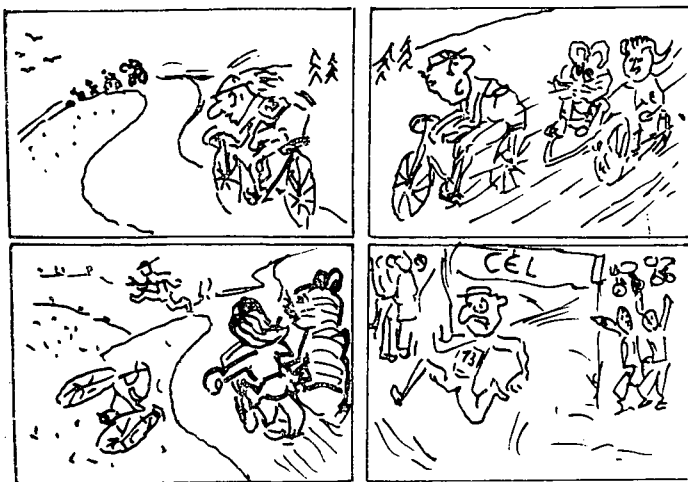
Ilyen előkészítés után, már nem jelent különösebb problémát a tanulónak az, hogy az egyes mondatfajták jellemző jegyeit tartalmazó szókérttyákat a megfelelő bábukhoz rendeljék. Az egyik táblán sorban egymás mellett a mondatfajtákat képviselő bábuk (képek), a másikon a tartalmi jegyek szókérttyákon, vegyes elrendezésben:

*meglepetés – megállapítás – érdeklődés – fájdalom – kérdés – öröm –
parancs – felszólítás – tudakozódás.*

A tanulók megállapítják a hallott mondatról, hogy a táblán található tartalmi jegyek közül melyiket tartalmazza. Közben mérlegelnek, azonosítanak, differenciálást végeznek. Ugyanakkor számtalanszor elolvassák a mondatfajták jellemző jegyeit, így azok bevésođnek emlékezetükbe. A helyesnek tartott szókérttyákat a mondatfajta szimbolizáló kép vagy bábu alá helyezik.

4. lépés: A mondatfajták megnevezése

Az eddigi munka folyamán – amit a tanulók inkább játéknak tekintettek – az egyes mondatfajták jellemző tartalmi jegyeit az azokat szimbolizáló bábuk képéhez kötötték a gyermekek. Következő lépésként a mondatfajta neve is felkerül a táblára a bábuk képe fölé.



A fenti képekben ábrázolt eseménysort vetítjük a tanulók elé. Összefüggően elmesélik a cselekményt, elképzelik mit érezhetett, mit gondolhatott a 13-as számú versenyző, hogyan biztatta, üdvözölte a nézőközönség. Mi a turpisság a történetben? – Ezután magnóról hallott mondatokat ismernek fel. Számkártyával jelezik a mondatfajta: „Az úton kerékpárverseny folyik. Vajon ki lesz a győztes? Szegény 13-as de megijedt! Szedd a lábad szaporán! Bárcsak ő érne elsőnek célba!”

A gondolkodási műveletek egymásutánját a feltett kérdések szabályozzák:

a) Mit tartalmaz a hallott mondat? (biztatást, megállapítást, sajnálkozást, kíváncsiságot, kívánságot).

A tanulók kiválasztják a megfelelő szókétyát a mágnes táblán lévő halmazból, amely a mondatfajták tartalmi jegyeit tünteti fel.

b) Ki mondhatta?

A kiválasztott szókétyát a gyermekek a megfelelő kép alá helyezik.

c) A tanító megnevezi a mondatfajta: Kijelentő, Kérdő stb. mondat és a mondatfajta nevét tartalmazó szókétyát a bábu fölé helyezi.

A tábla képe most a következő:

A mondatfajta neve:

Kép:



Tartalmi jegyek:

A további órákon már a mondatfajta nevét is a tanulók helyezik el a megfelelő helyre.

5. lépés: A mondatfajtákat szimbolizáló képek elhagyása

Amikor az azonosítás a képszimbólumok segítségével biztonságosan folyik, akkor kezdjük meg tartalmi jegyeknek a mondatfajta nevéhez való közvetlen kapcsolását. A „Ki mondhatta?” – kérdés csak elakadás esetében hangzik el. A szóképekkel azonban továbbra is manipulálnak.

6. lépés: Szóképek nélküli műveltség

Az interiorizációs folyamat utolsó fázisa, amikor minden érzékszervi támasz nélkül, kizárólag a gondolat síkján folyik az ismeretek alkalmazása. Kép vagy szó segítségével olyan szituációkba helyezzük a tanulókat, amilyeneket naponta, vagy legalábbis igen gyakran átélhetnek. Pl. felkelés, találkozás, meghívás, ajándékozás, ajándékba kapott szűk cipő kicserélése stb.

Ezek a dramatizált szituációs beszédgyakorlatok döbbszerűen rá bennünket arra a tényre, hogy a tanulók a legegyszerűbb helyzetekben sem tudják mondandójukat megfelelő formába önteni, s hogy a beszéléssel együtt viselkedni is meg kell őket tanítanunk. Érdekes figyelemmel kísérni, hogyan tudják következő alkalmazkor az előzőleg levont tanulságot alkalmazni, ki mennyire tanulékony. Ugyanannak a szituációnak több tanuló által történő megoldását az osztály élénk figyelemmel kíséri, bírálja, közben modellt kap az adott helyzetben tanúsítandó helyes viselkedésre. Az elsajátított helyes viselkedésmódot más, hasonló szituációban analógia-érzékük segítségével könnyen adaptálják.

Meggyőződésünk, hogy nagyon sok ilyen beszédgyakorlatra van szükség, hogy tanítványainkat nemcsak helyes beszélésre, hanem a beszéddel összhangban levő viselkedésmódokra is megtanítsuk.

(Megjegyzés: A mondatfajtákat szimbolizáló bábuk képeit a pécsi Tanárképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának rajztanára által készített rajzokról kicsinyítettem, az eseményképeket gyermeklapból, ill. Ruskij jazik 2. című könyvből vettem.)



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

Korszerű műszaki ismeretek szerzése és a technikai kérdések iránti érdeklődés továbbfejlesztése természettudományos versenyekkel, vetélkedőkkel

A fejlődés ütemének évszázadunkban bekövetkezett meggyorsulása, a tudomány és a technika forradalmi változása, a termelés és a fogyasztás növekedése egyre sokrétűbb műveltséget követel meg a ma emberétől.

A kor igényeinek megfelelően, azaz szakmailag és általánosan művelt, szocialista világnézetű, közösségi gondolkodású, kulturált magatartású egyének képzése azonban csak akkor lehetséges, ha a magas szintű iskolai oktatás-nevelés mellett széleskörűen és főleg tudatosan felhasználjuk a közművelődési, úttörőmozgalmi, szakköri és egyéb osztályon – és iskolán kívüli művelődési, ismeretszerzési és tudatformálási alkalmakat, lehetőségeket is.

Tehát, az olyan változatos formákra és módszerekre kiterjedő oktató-nevelő tevékenység megvalósítása, amely lehetővé teszi az egyén számára a korszerű ismeretek elsajátítását, személyiségének, jellemének, tudatának alakítását, illetve továbbfejlesztését az egész társadalom szempontjából igen fontos feladatot jelent.

Modern korunkban a szinte robbanásszerű tudományos, technikai fejlődés eredményei következtében mindennapi életünkben, tevékenységünkben fokozott szerepe van a természettudományoknak, illetve a technikának.

Ezért a közoktatás számára is igen jelentős feladatként jelentkezik a természettudományos műveltség szintjének emelése, a műszaki-technikai jártasságok és készségek széles körű kifejlesztése.

A korszerű természettudományos ismeretek szerzésére, a technikai problémák iránti érdeklődés felkeltésére, illetve továbbfejlesztésére, a műszaki-technikai szemlélet formálására – egyéb oktatási, művelődési formák mellett – igen eredményesen használhatjuk fel a természettudományos, technikai témájú versenyeket, vetélkedőket is.

Jellegükből adódóan azonban a műszaki-technikai, természettudományos versenyek általában sokkal több előkészületi munkát, gondot jelentenek a szervezőknek, lebonyolítóknak, mint más témájú – irodalmi, zenei, történelmi stb. – szellemi vetélkedők.

Ezért szükségesnek érezzük, hogy az egyébként is erősen elfoglalt pedagógusaink, műszaki, technikai szakkörvezetőink, úttörővezetőink stb. ilyen irányú tevékenységének segítésére részben tapasztalatcsereként, részben gondolatébresztőül a *Módszertani Közlemények* 1974/4., 1974/5., valamint az 1975. évi számaiban közölt anyagokon kívül a továbbiakban újabb kérdéscsoportokat, feladatokat is leírjunk, ismertessünk.

A KÉRDÉSEK, FELADATOK FELHASZNÁLÁSA A TERVEZÉSKOR

Az ismertetésre kerülő kérdéscsoportokkal kapcsolatban a következőket szeretnénk kiemelni:

1. A feladatokat segítésnek, illetve példának szánjuk, amelyekkel az egyes versenyek során metodikai szempontból szabadon lehet élni.
2. A helyi körülményekhez alkalmazkodva feltétlenül szükség van a kérdések válogatására, sorrendi módosításokra, illetve további feladatok beiktatására.
3. Az anyag felhasználása során szó sem lehet bármilyen megkötöttségről, a sorrendhez való merev ragaszkodásról.
4. A különböző feladatok átvétele, vagy megváltoztatása éppen úgy joga mindenkinek, mint a természettudományos, műszaki-technikai vetélkedők teljesen önálló megtervezése.

I.

RAKÉTÁK, ŪRHAIJÓK

1. sz. kérdés:

Hogyan nevezzük tudományos nevén az „esthajnal”-csillagot?
Miért nem belyes ez a megnevezés?

Megoldás:

Vénusznak hívjuk tudományosan az „esthajnal”-csillagot...
Az elnevezés azért nem helyes, mert a Vénusznak önálló fénye nincs, ezért nem csillag... A Nap fényét veri vissza, tehát a Nap bolygója...

Eredmény: 2 pont.

2. sz. kérdés:

Ismertessük az űrrepülés pályalakjait.
Az egyes pályákhoz milyen sebességértékek tartoznak?

Megoldás:

Az űrrepülések pályaalakjai a következők lehetnek:

Körpályák; ehhez a pályához tartozó sebességérték a kozmikus I. sebesség kb. 7,9 km/sec.

Ellipszispályák; sebességértékük a 7,9 km/sec. és a 11,2 km/sec. között van...

Parabolapályák; 11,2 km/sec. feletti sebességértéket képviselnek. A 11,2 km/sec. értéket szökési, vagy II. kozmikus sebességnek is nevezik...

Eredmény: 2 pont.

3. sz. kérdés:

Ismertessük a rakéta-Föld közötti kétoldali kapcsolat elvét!...

Megoldás:

Rádiótávcsővel követik a rakéta útját. A pályaelemeket összehasonlítják a számítógép memóriaegységében tárolt, előre kiszámított pálya adataival...

Eltérés esetén számítógéppel kiszámítják a szükséges módosításokat, amelyeket a rádiótávcső a rakéta vezérlőegységével közöl... A szükséges módosítások segítségével a rakétát a kívánt pályára lehet vezérelni...

Eredmény: 2 pont.

4. sz. kérdés:

Mikor volt a Holdra való sima leszállás?

Melyik állam sikere volt ez?

Megoldás:

1966. február 3-án sikerült megoldani a Holdra való sima leszállást...

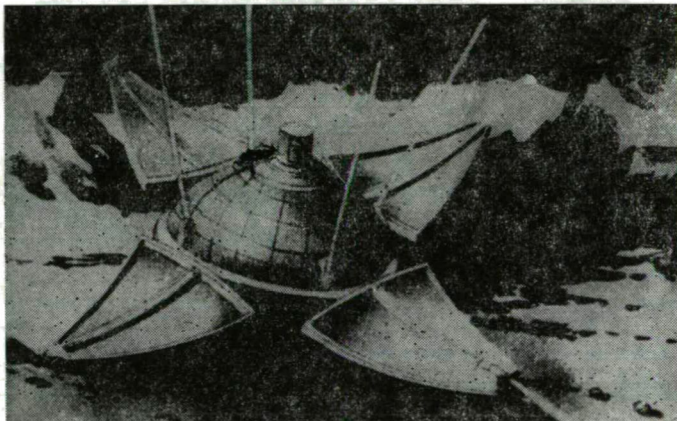
Ez a tudományos eredmény a Szovjetunió sikerét jelentette...

Eredmény: 2 pont.

5. sz. kérdés:

A mellékelt fényképen a Luna-9-et látjuk. Mit tudunk róla?

Mit tudunk a Hold-kutatási programról?



a Luna 9 fényképe

Megoldás:

A Luna-9 fékezőrakétái segítségével simán leereszkedett a Holdra...

A Hold-kutatás fázisai:

1. A Hold körülrepülése.
2. A Hold megfelelő térségének eltalálása.
3. Sima leszállás a Holdra mechanikus berendezéssel.
4. Ember által vezetett űrhajó leszállása a Holdra.
5. Űrrandevű, űrséta... építkezés az űrben...

Hosszabb tartózkodás az űrben, illetve a Holdon.

Eredmény: 3 pont.

6. sz. kérdés:

Magyarázzuk el a súlytalanság állapotát!

Megoldás:

A körpályán keringő űrhajósra két erő hat: a Föld középpontja felé mutató súlya... és az ezzel ellentétes hatású kifelé röpitő erő... Ha ezen két erő egyenlő nagyságú és ellentétes irányú, akkor bekövetkezik a súlytalanság állapota...

Eredmény: 2 pont.

7. sz. kérdés:

Körpályán keringő mesterséges boldon ki lehet-e önteni a pohárból a vizet?

57. Ki lehet, mert a folyadékrészecskék egymáson elgördülnek.

58. Ki lehet, mert súlytalanság állapotában kohéziós erők nem működnek.

47. Csak akkor lehet kiönteni, ha az adhéziós erő nagyobb a kohéziós erő vízszintes összetevőjénél.

65. Nem lehet kiönteni, mert a folyadéknak a keringő űrhajóban nincs súlya.

Megoldás:

A 65. számmal jelzett indoklás a helyes.

Eredmény: 2 pont.

8. sz. kérdés:

Ha egy test a Földön a rugót 1 cm-rel nyújtja meg, s a Holdon ugyanezt a rugót egy másik test ugyancsak 1 cm-re nyújtja meg, akkor:

39. A két test tömege egyenlő.

40. A Földön mért test tömege nagyobb.

55. A Holdon mért test tömege nagyobb.

56. A két test súlya azonos.

Megoldás:

Az 55. számú válasz.

Eredmény: 2 pont.

9. sz. kérdés:

Hogyan vezérlik vissza az űrkabint a Földre?

Megoldás:

Fékezőrakétával az űrkabin sebességét a kozmikus I. sebesség értéke alá csökkentik...

Ekkor az űrkabin letér a pályájáról, és a Föld légkörébe süllyed...

Ejtőernyőkkel tovább fékezik... A Szovjetunióban a sztyeppékre, az Egyesült Államokban pedig az Atlanti- vagy a Csendes-óceánra vezérlik...

Eredmény: 2 pont.

10. sz. kérdés:

Ki volt az első űrrepülő?

Mikor volt ez a történelmi esemény?

Megoldás:

1961. április 12-én szállt fel az első ember, Jurij Gagarin, szovjet űrpilóta a világűrbe...

Az emberiség egy tagja kívülről látta Földünket...

Eredmény: 2 pont.

11. sz. kérdés:

Mennyi idő alatt kerülte meg a Földet Gagarin űrhajója?

11. Kb. fél nap alatt.

12. 2 óra 58 perc alatt.

13. 89 perc alatt.

14. 3,5 óra alatt.

Megoldás:

A 13. számú. válasz a helyes.

Közlés:

...Míg Jules Verne hőse a fantázia szárnyán 80 nap alatt tette meg az utat a Föld körül, addig a Vosztoik 1. űrhajónak ehhez mindössze 89 percre volt szüksége...

Annak idején Gagarint elnevezték a világűr Kolumbuszának... Ez a találó név sem feledtetheti el azonban azt, hogy a kozmikus térség feltárásában gyökeresen más módszert követnek, mint annak idején az egyes földrészek felfedezésekor...

... 400 ezer ember erőfeszítése, 20 ezer ipari cég és 120 laboratórium munkája volt szükséges például az Apolló-terv sikeres megvalósításához...

Az űrkutatás korunk legkomplexebb és méreteiben is minden eddigit meghaladó technikai bravúrja...

Eredmény: 3 pont.

II.

ELEKTROMOSSÁGTAN, VILÁGÍTÁSI HÁLÓZAT

1. sz. kérdés:

Törött szigetelésű villásdugó használata milyen veszélyt rejt magában?

Megoldás:

Üzemszerűen feszültség alatt álló, illetve különböző hibák következtében feszültség alá került fémrészek érintésekor száraz, padlós helyiségben is kaphatunk áramütést, ha egyidejűleg víz-, gáz-, vagy fűtővezetéseket, szerelvényeket megérintünk...

Eredmény: 2 pont.

2. sz. kérdés:

Hordozható lámpák használatakor milyen óvintézkedéseket alkalmaznánk?

Megoldás:

a) Hordozható lámpát nedves helyen, kő, téglá, beton, vagy földes padozatú helyiségben nem használunk.

b) Izzólámpa-cserét csak akkor végezhetünk, ha a csatlakozódugót már kihúztuk a fali aljzatból.

c) Vásárláskor előnyben részesítjük a nem fémből készült lámpatesteket.

d) Fémtestű lámpánál feltétlenül ellenőrizzük, hogy megvan-e az elektromos vezeték bevezetésénél a szigetelőanyagból készült védőhüvely.

Eredmény: 3 pont.

3. sz. kérdés:

Hogyan lehet a hordozható hőkészülékek érintésvédelmét megvalósítani?

Megoldás:

A hordozható hőkészülékek érintésvédelméről védőérintkezős dugaszoló-szerelvények és háromeres csatlakozóvezeték segítségével kell gondoskodni, ha azokat kő, téglá, beton, földes padozatú helyiségben, vagy nedves helyen használjuk.

A fali aljzat védőérintkezőjét hozzá kell kapcsolni a hatásos érintésvédelmi rendszer védővezetőjéhez.

Eredmény: 2 pont.

4. sz. kérdés:

Hogyan kezeljük a kenyérpíritót és más szabadfűtőtestű hőkészüléket?

Megoldás:

Szabadon izzó fűtőtesttel ellátott hőkészülékek – píritók, hősugárzók, kályhák stb. – használatakor ne érintsük meg a bekapcsolt fűtőtestet kézzel, vagy fémből készült eszközökkel. Például: a kenyérpíritónál villával.

Eredmény: 2 pont.

5. sz. kérdés:

Mit vizsgálunk meg a vasaló bekapcsolása előtt? Milyen tanácsokat adhatunk a vasaláshoz?

Megoldás:

A vasaló használatba vétele előtt győződjünk meg arról, hogy a vasaló csatlakozóvezetékeinek szigetelése mindenhol sértetlen-e? Sérült szigetelésű csatlakozóvezetékkel ne vasaljunk...

A csatlakozóvezeték készülék-csatlakozóját – főleg annak porcelán részét, amelyet a vasalóba dugunk – és villásdugóját feltétlenül ellenőrizzük, hogy szigetelésük ép-e: Törött, csorbult, repedt csatlakozóval vagy dugóval ne vasaljunk...

Vasalás közben ne álljunk nedves helyen, ne érintsük a vizet, a gázt, vagy a központi fűtés vezetékeit, a radiátort...

Nedves padlózatú helyiségben csak száraz deszkán, farácson, gumí vagy műanyag padlón állva vasaljunk...

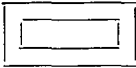
A vasaló fémrészeit ne érintsük meg, csak a szigetelőanyagból készült fogantyúját fogjuk meg.

Eredmény: 3 pont.

6. sz. kérdés:

Az áramütés veszélyének elkerülése céljából az elektromos készülékeket leföldelik, azaz külső fémburkolatukat a földvezetékkel kötik össze. Vannak azonban olyan háztartási elektromos készülékek, amelyeket szigorúan tilos leföldelni. Melyek ezek a készülékek és miért tilos a leföldelésük?

Megoldás:

A kettős szigeteléssel ellátott készülékeket – jelük:  mint pl. a mosó-

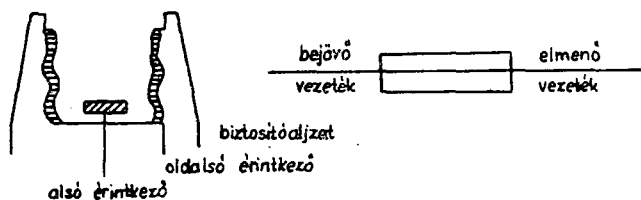
gép, tilos földelni. Ha ugyanis az ilyen készülékeket leföldeljük és ugyanahhoz a földelőhöz egy zárlatos készülék csatlakozik, a kettős szigeteléssel ellátott készülékünk külső fémburkolata a földelés ellenállásán fellépő feszültségre kerül, amely esetleg olyan értékű, hogy halálos áramütést is kaphatunk még mielőtt a biztosíték kiolvadna...

Eredmény: 2 pont.

7. sz. kérdés:

Közlés: Ha a földön állunk és a fázisvezeték megérintjük, akkor az emberi testen áram halad át... Az áram erőssége az emberi test ellenállásától függ, amely igen sok tényező függvénye. – Például: a bőrfelület mennyire nedves, milyen a pillanatnyi idegállapot stb. – Kedvezőtlen körülmények között a fázisvezeték megérintése halálos balesetet okozhat. Ezért a lakások világítási hálózatát és egyéb elektromos hálózatait is úgy kell kivitelezni, hogy üzemeltetés, kezelés, takarítás stb. során a fázis minél nehezebben legyen elérhető.

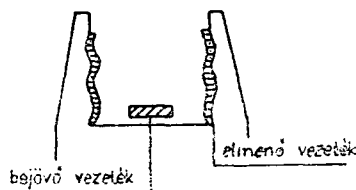
Kérdés: Hová kell kötni az elektromos hálózat bejövő és elmenő vezetékét? – Lásd az 1. sz. ábrát. – A választ rajzzal adjuk meg!



1. ábra

Megoldás:

A helyes megoldást a következő ábra mutatja:



2. ábra

Eredmény: 2 pont.

8. sz. kérdés:

Szabályos bekötés esetén melyik érintkező marad feszültség alatt, ha a betét kiég?

Miért előnyös ez?

Megoldás:

Ha a betét kiég, akkor megszűnik az összeköttetés az alsó és az oldalsó érintkező között. Az alsó érintkező feszültség alatt marad, az oldalsó viszont nem...

Betétcserénél az esetleg lecsúszó kéz, ha az oldalsó menetes, fémes érintkező részt fogná is meg, baleset nem következne be.

Eredmény: 2 pont.

9. sz. kérdés:

Az olvadóbetétet és a kapcsolót miért a fázis áramkörébe kell kapcsolni?

Megoldás:

Tételezzük fel, hogy a biztosítékot a null-vezetékbe kötötték be, amely a túl-áram következtében kiolvadt... Ebben az esetben a fázis rajta marad a készüléken... Az elektromosságtani biztonsági szabályzat előírja ugyan, hogy feszültség alatt levő eszközökön, berendezéseken javító-szerelő munkát nem végezhetünk...

A kialudt lámpa, a leállt motor, könnyen megtéveszthet bennünket, és előfordulhat, hogy meggondolatlan szereléshez kezdéskor földön állva baleset következik be...

Ha viszont a betét a fázis áramkörében van, akkor túl-áram esetén a fázis lekapcsolódik... Előírás szerint a javítás idejére ekkor is le kell kapcsolni a készüléket a hálózatról...

A kapcsolót azért kell a fázis áramkörébe iktatni, hogy a fogyasztón – ha az nem üzemel – ne maradjon fázis...

Ha véletlenül a kikapcsolt fogyasztó üzemszerűen feszültség alatt levő fém alkatrészét érintenénk is meg, szabályos bekötés esetén nem következik be baleset...

Eredmény: 3 pont.

10. sz. kérdés:

Hogyan cserélnénk ki a kiégett izzólámpát, hogy ne következzen be baleset?

Az eljárást indokoljuk meg!

Megoldás:

Izzólámpa cserénél a kapcsolót „ki” helyzetbe kell állítani. Szabályos bekötés esetében, ha véletlenül megérintenénk is az égő menetes fém részét, vagy a bura összeroppánása miatt valamelyik bevezető huzalhoz érünk, baleset nem következhet be...

A gyakorlati életben sajnos előfordul, hogy nem minden szerelő tartja be az előírásokat...

Így megtörténhet, hogy a fázis és a null-vezeték felcserélődik...

A biztonság okáért az izzólámpa cserét száraz székre állva bonyolítsuk le, valamint nagyon ügyeljünk arra, hogy véletlenül se érintsük meg a fémes érintkezőket...

Eredmény: 3 pont.

11. sz. kérdés:

Készítsük el az egyenáramkörös kapcsoló, lámpatest elvi – bekötési – rajzát!

Az áramköri rajzon a következő rajzjeleket használjuk:

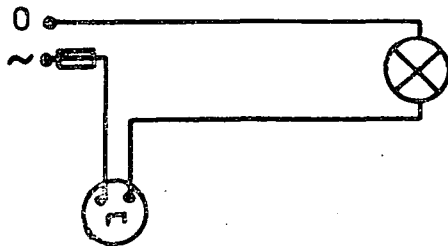
0 •
~ •



3. ábra

Megoldás:

A helyes megoldást a következő ábra mutatja:

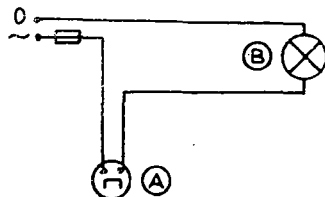


4. ábra

Eredmény: 2 pont.

12. sz. kérdés:

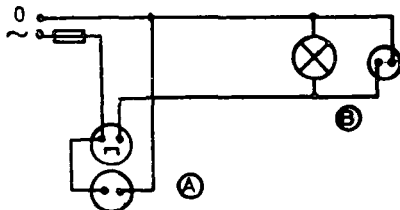
Az 5. sz. ábra „A” jelű helyére rajzban kössünk be egy olyan dugaszoló aljzatot, amelyben a kapcsolótól függetlenül van feszültség. A „B” jelű helyre pedig olyan dugaszoló aljzatot rajzoljunk, amelyben csak akkor van feszültség, ha a kapcsolót zártuk.



5. ábra

Megoldás:

A helyes megoldást a következő 6. sz. ábra mutatja.



6. ábra

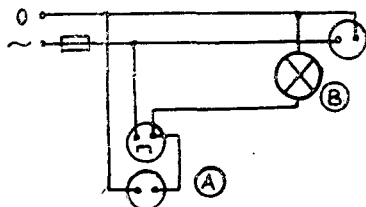
Eredmény: 2 pont.

13. sz. kérdés:

Az 5. sz. ábra „A”-val jelölt helyére most olyan dugaszoló aljzatot rajzoljunk, amelyben csak akkor van feszültség, ha a kapcsolót zártuk. A „B” helyen most olyan dugaszoló aljzat legyen, amelyben a kapcsolótól függetlenül van feszültség.

Megoldás:

A helyes kapcsolási rajzot a 7. sz. ábrán láthatjuk.

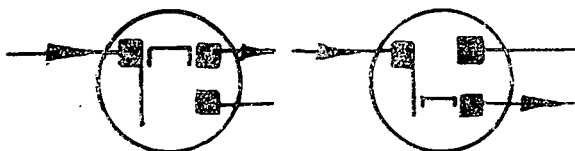


7. ábra

Eredmény: 2 pont.

14. sz. kérdés:

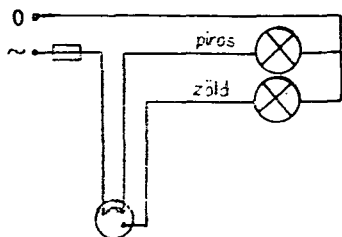
A 8. sz. ábrán a váltókapcsoló szerkezetét látjuk. A bal oldali vezetéket a jobb oldali felső, vagy alsó vezeték valamelyikével köthetjük össze. Rajzoljunk olyan áramkört, amelyben egy piros, és egy zöld lámpa felváltva működtethető egyetlen kapcsolóról. Biztosítékot is iktassunk be az áramkörbe!



8. ábra

Megoldás:

A megoldást a következő 9. sz. ábrán szemlélhetők.



9. ábra

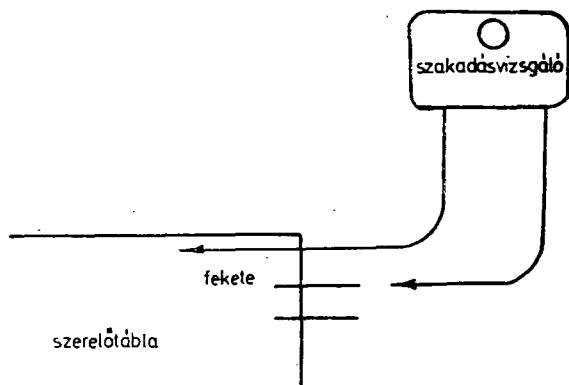
Eredmény: 3 pont.

15. sz. kérdés:

Az előző feladat szerinti kapcsolást állítsuk össze gyakorlatilag is. A kapcsolást 24 V-os feszültségen működtessük!

Szerelési idő: 15 perc.

A megoldás ellenőrzése:



10. ábra

Az elkészült kapcsolásokat telepes szakadásvizsgálóval ellenőrizzük.

Az ellenőrzés menete:

- a) a szakadásvizsgáló egyik végét krokodilcsipesszel erősítsük a fekete színű vezetékhez... Csavarjuk ki az olvadóbetéteket, majd a szakadásvizsgáló szabad vezetékét érintsük a biztosító alsó érintkezőjéhez... Ha a fázist az alsó érintkezőhöz kötötte be a versenyző, akkor a lámpa kigyullad...
- b) Csavarjuk ki az égőket, s a foglalat alsó érintkezőjéhez érintsük a szakadásvizsgáló szabad vezetékét... Ha a szakadásvizsgáló lámpája mindkét foglalatnál be- és kikapcsolható, akkor a foglalatok és a kapcsoló az előírásoknak megfelelően van bekötve.
- c) A versenyzők egymás után csatlakoztassák a 24 V-os feszültségre a kapcsolótáblájukat és működtessék a kapcsolást...

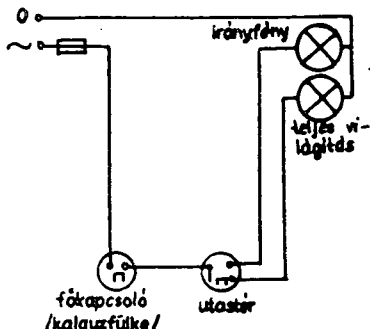
Eredmény: 10 pont.

16. sz. kérdés:

A vasúti kocsikban az utasok az ablak felett elhelyezett kapcsolóval irányfényt – általában kék – vagy teljes világítást kapcsolhatnak. Kocsinként még egy főkapcsolót is találunk, amelyet a kalauz kezel. Készítsük el a kapcsolás elvi rajzát!

Megoldás:

A kapcsolás elvi rajza a következő:



11. ábra

Eredmény: 4 pont.

17. sz. kérdés:

Állítsuk össze az előző feladatban szereplő áramkört. Ezt takarékkapcsolásnak nevezzük.

Szerelési idő: 10 perc.

A megoldás ellenőrzése:

A kapcsolásokat a teleses szakadásvizsgálóval úgy végezzük el, mint a 15. sz. kérdésnél.

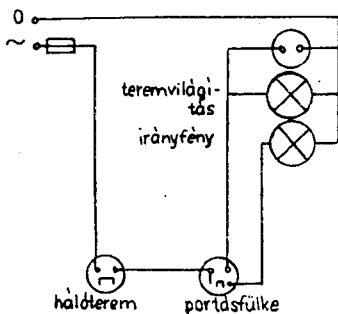
Eredmény: 4 pont.

18. sz. kérdés:

Egy kollégiumban este 9 óráig a bálóteremben elhelyezett kapcsolókkal működtethető a teremvilágítás; ilyenkor a dugaszoló aljzatokban van feszültség. Este 9 óra után a dugaszoló aljzatokban feszültség nincs; a teremvilágítást működtető kapcsolókról most az irányfény kapcsolható be. Az átkapcsolást a portán hajtják végre. Készítsünk rajzot és jelöljük meg, hogy mely alkatrészek vannak a portán és melyek a bálóteremben.

Megoldás:

A 12. ábra mutatja a helyes rajzot.

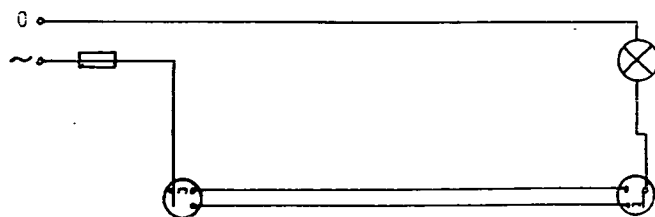


12. ábra

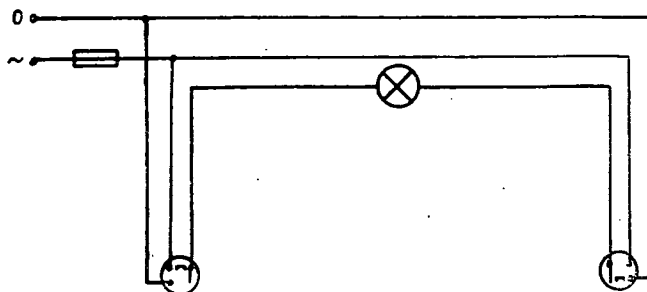
Eredmény: 5 pont.

19. sz. kérdés:

A váltókapcsolás két megoldását mutatjuk be a 13/a), b) sz. ábrán. A gyakorlatban az a) jelű kapcsolás használatos. A b) jelzésű ábra bekötése érintésvédelmi szempontból kifogásolható. Ugyanis a foglalatokat nem lehet a korábban részletezett szabályok szerint bekötni. Miért?



13/a. ábra



13/b. ábra

Megoldás:

A *b)* ábrán jelzett kapcsoláskor a foglalat oldalsó, illetve alsó érintkezőjére felváltva kerül a fázis. Még az is előfordulhat, hogy a fázis olyankor is a foglalatban marad, ha az égő nem ég. Ilyenkor a nullvezetéket szakítja meg valamelyik kapcsoló.

Eredmény: 5 pont.

20. sz. kérdés:

Állítsuk össze a 13/b) ábra szerinti váltókapcsolást.

Szerelési idő: 20 perc.

Megoldás ellenőrzése:

- az elkészült kapcsolás fekete vezetékeire csatlakoztassuk a telepes szakadásvizsgálót... Szabad vezetéket érintsük a foglalat alsó érintkezőjéhez... Helyes bekötés esetén a kapcsolóról felváltva működtethető a szakadásvizsgáló lámpa;
- csavarjuk ki az olvadóbetétet és a szakadásvizsgáló szabad vezetéket érintsük a biztosító alsó érintkezőjéhez;
- a versenyzők helyezték üzembe a kapcsolást.

Eredmény: 10 pont.

21. sz. kérdés:

Mi a teendő, ha túláram következtében kiolvad az olvadóbetét?

- Az olvadóbetét porcelántestének palástfelületén alkotóirányban egy vékony vezetőt fektetünk le, melyet két végén a fémsapkákkal vezetői összekötetésbe hozunk.
- A kiégett betéttel megegyező névleges áramerősségű új betétet teszünk a biztosító aljzatba.

Megoldás:

A 34. sz. válasz a helyes.

Eredmény: 2 pont.

22. sz. kérdés:

Hogyan használhatunk 220 V-os bálózaton két darab 110 V-os izzólámpát?

- Párhuzamos kapcsolásban.
- Vegyes kapcsolásban.
- Soros kapcsolásban.
- Sehogyan, mert kiég.

Megoldás:

A 37. sz. válasz a helyes megoldás.

Eredmény: 2 pont.

23. sz. kérdés:

A következő hiányos szöveget a számokkal jelölt szavakból lebet kiegészíteni. A pontozott vonalra írjuk be a megfelelő szó számát.

„Amikor bekapsolunk a lakásban egy villamos készüléket, akkor a villamos energiát a lakásunktól távol levő kapjuk. Készülékünk áramköre az áramforrástól kiindulva a vezetéken a készüléken és a nullvezetéken keresztül záródik. Az áramszolgáltató vállalat a vezetéket földeli.”

1. fázis; 2. null; 3. telep; 4. bányüzem; 5. fogyasztó; 6. villamos erőmű.

Megoldás:

6., 1., 2.

Eredmény: 2 pont.

24. sz. kérdés:

Az alábbi szövegből lényeges szavak hiányoznak. Egészítsük ki a megfelelő szavakkal.

„A hálózati áram iránya, ha ilyen áramot kapcsolunk az emberi testre, az izmok is gyakori lesz. Ez az emberi izmok eredményezheti.”

1. állandó; 2. változó; 3. összehúzódása; 4. elernyedése; 5. rángatózása; 6. görcsbe húzódását.

Megoldás:

2., 3., 6.

Eredmény: 2 pont.

25. sz. kérdés:

A szövegből hiányzó szavakat pótoljuk az alábbi szókészletből!

1. hordozható; 2. nem hordozható; 3. kettős szigetelés; 4. földelés; 5. a vezeték szigetelése; 6. izzólámpa; 7. két; 8. három.

„A villanyvasalót, mosógépet, asztali lámpát fogyasztókészülékeknek nevezzük. Hidegpadlós helyiségben gondoskodni kell a balesetek megelőzéséről. A vasalót-sel, mint érintésvédelmi megoldással látják el, a mosógépet pedig általában-sel. Asztali lámpát hidegpadlós helyiségben nem szabad használni, mert könnyen összetörik és a feszültség alatt levő fémalkatrészek hozzáférhetővé, érinthetővé válnak. Ilyen helyeken – például garázsban is – csak törpefeszültségű, védőráccsal ellátott hordozható lámpák használhatók.

Konyhában a vasalót db belső szállal és érintésvédelmi érintkezőkkel ellátott csatlakozóval használjuk... Ez a védelem csak akkor hatásos, ha a dugaszoló aljzat oldalsó föld-érintkezőjével a vasaló fém-testéig a folyamatoságot biztosítottuk. Hálózatról táplált készülékek szerelését csak nagy szaktudású, hosszú gyakorlattal rendelkező szakemberek végezhetik... A kontárokot a törvény bünteti...”

Megoldás:

1., 4., 3., 6., 7.

Eredmény: 2 pont.

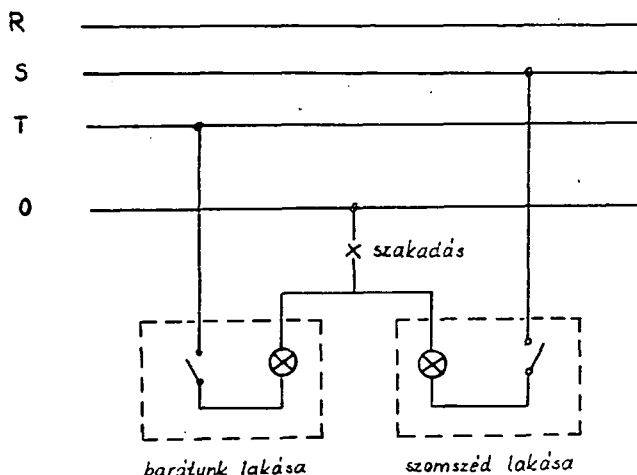
26. sz. kérdés:

Egyik barátunk lakásán titokzatos jelenség volt észlelhető. Csak akkor tudott a szobájában világítani, ha a szomszédban is égett a villany.

Ha pedig a szomszédban valamilyen nagyobb teljesítményű elektromos berendezést – villanyvasalót, elektromos fűtőttestet stb. – kapcsoltak be, akkor a barátunk izzólámpája kieggett.

Mi lehet a jelenség magyarázata?

Készítsünk kapcsolási rajzot és ennek alapján szöveggel is adjuk meg a választ.



14. ábra

Megoldás:

A két lakás – barátunké és a szomszédjának a lakása – három fázisú világítási hálózat két különböző fázisú vezetékére csatlakozott. – *T és S betűvel jelölve.*

A világítási hálózat „0” vezetékére mind a két lakás közösített vezetékkel kapcsolódott...

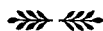
A feladatban szereplő jelenséget a közösített „0” vezeték szakadása idézte elő.

Ebben az esetben ugyanis a két lakás izzólámpája sorosan kapcsolódott a két fázisvezetékre... De természetesen csak akkor világítottak, ha mindkét kapcsoló egyidejűleg volt bekapcsolva. – Soros kapcsolás. – A soros kapcsolás miatt, ha az égő helyett például villanyvasalót, vagy nagyobb teljesítményű berendezést kapcsolt be a szomszéd, akkor a megnagyobbodott áramerősség miatt barátunk izzója kiégett...

A gyakorlatban a három fázis vezetékeit *R, S, T* betűvel jelölik.

Eredmény: 4 pont.

(Befejező rész következik.)



PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN

Pedagógusok a tudományos ismeretterjesztésért

Gyönyörű munka az új ember megteremtéséért végzett munka – fogalmazta meg Makarenko. Ez a tevékenység ugyan az iskolában kezdődik, de a felnőtt dolgozó emberek között folytatódik. Legalább olyan elhivatottságot igényel mint az iskolai oktató-nevelő munka. És olyan nehéz is.

Közművelődésünk új, alig 30 éves történetében a TIT-nek és immár 20 000 főnyi tagosságának szerepe új és új motívumokkal gazdagodva növekszik. VI. küldöttgyűlésünk megállapítása szerint naponta 620 TIT-előadó jelenik meg a pódiumon, kap szót rendezvényeken. Társulatunkban dolgozó értelmiségiek önként vállalják, hogy részt vesznek a munkásoztag, az ifjúság, az egész dolgozó nép műveltségének emelésében. Társadalmi munkában, szabad délutánjaikat és estéiket elvonva maguktól és családjuktól tevékenykednek társulatunk célkitűzéseinek megvalósításáért. (Igaz, az előadásokért tiszteletdíjat kapnak, de nem csak a térítés nélküli munkát tekintjük társadalmi munkának, hanem a szabad idő feláldozását, a napi 6–10 munkaóra utáni, éjszakába nyúló felkészülést is.)

Társulatunk tagtségében a pedagógusok számaránya a legnagyobb. Az orvos, a gyógyszerész, a kutató, a műszaki és agrár szakemberek szerepe az ismeretterjesztés strukturális változásával párhuzamosan nőtt és növekszik, de a pedagógusok tevékenysége sem csökken. Az ismeretterjesztés nem csak a pedagógusok feladata: értelmiségi munka. Az utóbbi években a TIT-ben tevékenykedő pedagógusok száma megkétszázszorozódott, a közgazdászoké meghétszereződött, az orvosoké megnégyszereződött stb. állapítja meg Vonsik Gyula a TIT főtitkára. Ennek ellenére az ismeretterjesztés sok területén meghatározó a pedagógusok tevékenysége, következésképpen ha az eredményeket mérlegeljük szerepük vitathatatlan. Ha a hiányosságokat vizsgáljuk nem elsősorban őket kell elmarasztalni. Vannak még értelmiségi kategóriák, akik elé a pedagógusok – eléggé nem értékelt – ismeretterjesztő munkáját példaként lehet állítani.

Az ismeretterjesztő munka és az előadások tartása nem azonos fogalmak tartalmilag sem, az előadások tartása csak része tevékenységünknek. Egyrészt: az előadások mellett gyors ütemben nőttek fel más ismeretterjesztési formák is: tanfolyamok, baráti és szakkörök, komplex előadások stb. Másrészt a társulat megyei és járási (városi) szervezeteinek szakosztályainak társadalmi testületi vezetése van. E társadalmi

testületek jellegüknek megfelelően különböző szakemberek együttesei. Az itt végzett szak tudományi és irányító tevékenység az apparátus munkájával együtt a TIT-munka alfája és omegája. Fontossága semmivel sem kisebb, mint az előadások tartásáé. A járási (városi) szervezeteinkben és a TIT-csoportokban – ahol elsősorban folyik a sokfajta ismeret terjesztése és lebonyolítása – sok feladat vár a pedagógusokra: részvétel a területi elnökségekben, és azok tanácsadó bizottságaiban, falusi TIT-csoportok vezetése, üzemek és művelődési házak részére tematikák kidolgozása, adott esetben a konkrét szervező munkába való bekapcsolódás is.

A falusi TIT-csoportvezetők egy-egy kisebb település sokrétű ismeretterjesztő munkáját szervezik, irányítják. Ma már falun, sőt tanyákon sem csak egyes előadások hangzanak el általános témákból: a munkahelyhez kötődő akadémiai és sorozatok, rétegsorozatok (ifjúsági stb.) a művelődési házak programjaival együtt már minőségileg is mást jelentenek mint a korábbi évek gyakorlata.

A járási (városi) elnökségekben a pedagógusok megfelelő képviseletet kapnak. Aktív részvételük, ismeretterjesztési tapasztalatuk, pedagógiai-módszertani kulturáltságuk révén sok kérdésben irányító szerepet játszanak. VI. küldöttgyűlésünk úgy határozott, hogy szervezetiileg a járásokban és a városokban kell erősödnie, e testületek szerepe növekszik. Ha az értelmiség fiatal korosztályait fokozottabban vonjuk be a TIT munkájába, akkor a fiatal pedagógusokra, sőt már a jelöltekre is gondoskodunk. Szegeden már kialakult gyakorlat van a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola és a TIT Városi Szervezete közti kapcsolatnak – ilyen téren is. Több évtizedes ismeretterjesztő tapasztalattal rendelkező főiskolai oktatók a végzős hallgatókat – saját példájukon és munkájukon keresztül is – irányítják társulatunk felé. Klubunkban jönnek össze össze egy-egy szak végzős hallgatói, ahol tájékoztatást kapnak munkánkról. Egyre több a lehetőségük a bekapcsolódásra is: országjárás vezetői tanfolyamon vizsgát tehetnek, nyelvtanfolyamokat vezethetnek, örömmel vesszük, ha ifjúsági klubokban kiselőadásokat tartanak.

Bár társulatunk egységes elvek – az alapszabály és az utolsó küldöttgyűlés határozatai – alapján működik; az egyes területi szervezetek a helyi igényeknek és adottságoknak megfelelően eltérő feladatokat is végeznek.

A továbbiakban egy szervezet, a Szeged városi, gyakorlata alapján mutatjuk be a TIT-tag pedagógusok sokrétű tevékenységét, bár e példa nem általánosítható. Szegeden több egyetem, főiskola és tudományos kutatóközpont működik, munkatársaik között sok a TIT-tag. A feladatok egy részét – amelyet ilyen intézmények híján más városokban (járásokban) részben pedagógusok látnak el – itt az ő tevékenységi körük. Másrészt szerencsés is e példa, mert mutatja a pedagógusok szerepének fontosságát, hisz ilyen „konkurrencia” mellett is az elvégzett munka jó része az érdemük. Természetesen az iskolai tevékenységet közelítő formákban a legnagyobb a szerepük.

Tanévenként átlag 1600 fő iratkozik be *nyelviskolánkba*. Ez nemcsak 80 tanulócsoporthoz jelent, hanem 35–40 nyelvtanár közreműködését is. Heti 2–12 órában tanítanak felnőtteket. Oktató munkájuk a város egyetlen szövegjohető felnőtt nyelvtanítási lehetőségét jelenti. Számukra évente néhány alkalommal nívós továbbképzést, sőt esetenként külföldi tanulmányutakat is biztosítunk. Oktatókat és kutatókat, műszaki vezetőket és egyéb szakembereket készítenek fel nyelvvizsgára: itt mérhető is munkájuk eredményessége. Többen közülük a megyei Idegennyelv Oktatási Szakosztály vezetésében is helyet kaptak. Egyik legnehezebb munka az övék: délelőtt a gyerekek, délután, este már a felnőttek: más módszerek, fáradt hallgatóság.

Az ifjúság körében végzett ismeretterjesztés egyik formája a tanuló ifjúság körében végzett *sakkkörvezetői* tevékenység. A Kis Matematikusok Baráti Körei (KMBK) iránt az érdeklődés gyors ütemben nő. Az általános iskolás korú gyerekek közül (III–VIII. osztályba járó tanulók) meglepően sokan érdeklődnek a matematika iránt. Ezek a körök nem konkurenciái az iskolai sakkköröknek és nem is korreperáló együttesek. A matematikai ismeretterjesztés országsszerte fellendült, az eredmények alapjait itt, e körök működésénél kell keresnünk. Valamennyi KMBK vezetői általános iskolai tanítók és tanárok. Szegeden évente 14–16 egyenként 23 fős KMBK működik. Nem az iskolai anyagot ismétlik, hanem a 10×2 órás foglalkozáson feladatlapok segítségével a legkorszerűbb pedagógiai eljárásokat alkalmazva sokszor olyan eljárásokat dolgoznak ki, amelyek csak évek múlva kerülnek be az iskolai matematika oktatás fegyvertárába.

Harmadik osztályos tanulókból álló KMBK-foglalkozást nézett meg egy látogató. Másfél óra elteltével csak egy megjegyzése volt: Mit fognak ezek a gyerekek az ötödik osztályban tanulni, ha már most ennyit tudnak!? A KMBK-k tevékenysége visszahat az iskolai matematika oktatásra is: a körök résztvevői jobban szerepelnek az órákon, jó eredményeket érnek el tantárgyi versenyeken és vetélkedőkön is. A jó matematikai felkészültség, a logikus

gondolkodás fejlesztése más tárgyaknál is meg-hozza az eredményét.

Az Általános Iskolai Fizikai Kísérleti Délutá-nok egy-egy jól felszerelt szaktanteremben ke-rülnek 3–4 hetente lebonyolításra. Bár váro-sunkban ezt a Tanárképző Főiskolán a fizikai tanszék oktatói végzik, másutt a gyakorló pe-dagógusok közül kerülnek ki a körvezetők. Feladatuk kettős: egyrészt a megfelelő szem-léltető eszközöket nélkülöző iskolák diákjainak biztosít látványos és tartalmas bemutatókat, másrészt figyelembe véve a tanulók tudásszint-jét, a 13–14 éves gyerekek óriási technikai ér-deklődését felhasználva bővítik a résztvevők fizikai ismereteit. Szakkörünk a pontozás, a dí-csértet, a könyvjutalom, nem tudás esetén a rá-vezetés eszközeit használják. Légkörük a szük-séges fegyelem mellett is baráti, közvetlen. A tájékoztatatlanságot eláruló kérdések egyetlen „kö-vetkezménye” az újabb magyarázat, vagy a kí-sérlet megismétlése.

Nemcsak a matematikus és a fizikus, ha-nem a biológus, a kémikus és a történész is végez ilyen jellegű sakkkörvezetést.

Az utóbbi években előtérbe került a köz-művelődés ügye, tevékenységünk gyorsan megnőtt területe lett: fokozott részvétel a felnőtt-oktatásban. Itt tevékenységünk kettős: bekap-csolódtunk a foglalkozáshoz szükséges szakjel-legű képzésbe és színvonalas általános ismereti és politikai ismeretterjesztést, illetve felvilágo-sító munkát végzünk. A kormányhatározat adta lehetőséggel élve e két feladatot tanfolyami ke-retben össze is kapcsoljuk. A lakosság jelentős része nem végezte el az általános iskola nyol-cadik osztályát (Szegeden ez a szám a város aktív lakosságának 27%-a).

A dolgozók iskolájának esti és levelező formája mellett van még egy ún. gyorsított formája is, ahol a legjobb eredményeket a köz-művelődés területén alkalmazott módszerekkel és szervezési eljárásokkal lehet elérni. Ez az *osztályozó vizsgára előkészítő* tanfolyam. Ezek, az üzemekben létrehozott 80 órás előkészítő tanfolyamok speciális, a népművelési propa-gandairóda által forgalmazott az otthoni munkát segítő-ellenőrző feladatlap-rendszer segítségével folynak. Nagy felnőttoktatási gyakorlattal ren-delkező pedagógusokat felkérve Szegeden 1974–75. tanévben 11 osztályt indítottunk. E munka speciális és nehéz feladat: 80 órába kell sűrí-teni a tananyag súlyponti részeit, eligazítást adni az otthoni munkára (hisz a tanfolyam rö-vidsége miatt csupán segítőtje lehet az otthoni, egyéni tanulásnak), meggyőződni a megértés fo-káról – mindehhez tárgyaként 9–23. óra áll rendelkezésre. Azok a pedagógusok, akik itt dolgoznak elmondhatják: a közművelődés egyik legnehezebb és egyik legfontosabb munkáját végzik. Eredményeik – úgy látjuk – elég jók: Szegeden az eddig levizsgázott öt osztályban mindössze két bukás történt. E forma művelői

segítik a szakmunkásképzést is: hisz általános iskolai végbizonysítvány nélkül ma már nincs szakmunkás oklevél.

Városunkban a 600. Ipari Szakmunkásképző Intézettel közösen szervezünk felnőtteknek *szakmunkásvizsgát előkészítő tanfolyamokat*. E tanfolyamok 140 órájából a matematika, fizika, kémia szakos tanárok – zömmel főiskolai végzettségűek – 80 órával részesednek.

Az üzemi munkások szakmai továbbképzését kormányhatározat teszi kötelezővé, könyvformában megjelentetett tananyagok is segítik. A tanfolyamok előadói – legalábbis a szakmai fejezetekben – az adott üzem legjobb mérnökei, technikusai, akik ugyan magabiztosan mozognak saját szakterületükön, bizonyára jó előadásokat tartanak szakmabelieknek pl. a MTESZ-ben, de sokszor bajban vannak, ha a szakmának jobbára csak a gyakorlatát ismerő munkások elé kell állni. Hogyan? Milyen módszerrel? Azok a 40–60 órás pedagógiai-módszertani-pszichológiai témákból összeállított tanfolyamok, amelyeket számukra szervezünk (pl. a Szegedi Ruhagyárban) adja az alapvető ismereteket. Az itt előadó pedagógusok a szükséges elméleti alapokon kívül gyakorlati példák felhasználásával, a hallgatóság helyi eseteket tartalmazó példáit megbeszélve nyújtanak segítséget a mit?-re pontosan felelő, de a hogyan?-nál zavarba jövő szakembereknek. E tanfolyamok sikere a hallgatóság és az üzemi vezetés részéről osztatlan, de ezen túlmenően az üzemi munkások is értékelik: oktatóik számukra érthetőbben adnak elő, jobb eredménytel zárhatják tanulmányaikat. Ez visszahat a

termelési eredményekre – és végső soron ezért történt mindez.

Nem a lehetőségek teljességre törekvő felsorolása volt a célunk, csupán az, hogy néhány példa segítségével segítsük meggyőzni azokat a pedagógusokat, akik még nem találták meg az utat a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat felé (és a társulat sem feljűk), hogy ha van mondanivalójuk és segítő kedvük, akkor itt széles skálán dolgozhatnak. A legtöbb szak képviselője megtalálja a maga szakosztályát.

Az előadós ismeretterjesztési forma természetesen tovább él és „uralkodik”, de inkább a kevésbé ismertre, az újra akartuk a figyelmet felhívni.

Az egyedi előadások, az akadémiai rendszerű előadássorozatok, az író-olvasó találkozók, a komplex előadások, illetve sorozatok munkánk hatalmas részét teszik. Az utazásain színes diáképeket készítő földajztanár útibeszámolóit, az irodalmi színpadot is szervező magyartanár kis tanítványainak közreműködése, az egyre bővülő zenei ismeretterjesztésbe bekapcsolódó énektanár (esetleg kórusa), a művészettörténeti előadásokat színes diáképekkel illusztráló rajztanár stb. közreműködése nélkül nehezen lenne ismeretterjesztés.

Társulatunk a szocialista embernevelést magáénak valló értelmiségi szervezet. Igyekszik mind nagyobb részt vállalni a párt értelmiségi politikájának valóra váltásából. A pedagógusok közreműködését nem nélkülözheti.

Munz Károly,
a TIT Szeged városi titkára



DR. CSERVENYÁK LÁSZLÓNÉ

Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola

Az anyaggyűjtés fogalmazástanításhoz az alsó tagozatban

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága oktatáspolitikai határozata kimondja, hogy „Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztését az alsó tagozatos oktatás korszerűsítésével kell elkezdeni.” Öröndetes tény, hogy a határozat szellemében az oktató-nevelő munka korszerűsítésének folyamata megindult. Számtalan kísérlet folyik a matematika oktatása terén, melynek célja a tanulók logikus és problémamegoldó gondolkodásának intenzív fejlesztése. Biztató kísérletek folynak a természetismereti tantárgy kimunkálása érdekében, mely a 6–10 éves korú tanulók tudományos természeti szemléletének megalapozását kívánja hatékonyabban szolgálni. Előtérbe került az anyanyelvi tárgyak korszerűsítése az integrált anyanyelvoktatás, mely az anyanyelvi műveltség és kulturáltság fejlesztését mozdítja elő. Ezt segíti a számtalan iskolában bevezetett tantárgycsoportos oktatás, mely a korábbinál hatékonyabb oktató-nevelő munkára ad lehetőséget.

Örömmel üdvözik a korszerűsítési tendenciát azok a nevelők, akik szívügyüknek tekintik az anyanyelvi tárgyak oktatását. A kísérletezési kedv, az új, egyre több tanító kollégát mozgósít újabbnál újabb módszerek kimunkálására és eszközök felhasználására az oktató-nevelő munka hatékonyságának növelése érdekében. Egyre több cikk jelenik meg a szak- és módszertani folyóiratokban az olvasás, írás és nyelvtan tanításával kapcsolatosan. A korábban kevésbé kutatott fogalmazástanításra is nagyobb figyelmet fordít a módszertani irodalom és ebben biztató eredményeket ígérnek a kaposvári gyakorlóiskolában folyó kísérletek.

Ehhez kívánok én is hozzájárulni a fogalmazás tanításában gyűjtött tapasztalataim alapján.

Az érvényben levő Tanterv és Utasítás 57. oldalán az anyaggyűjtés módjait a következőkben jelöli meg. „Az anyaggyűjtés egyszerű módja: megfigyelés, olvasás, emlékezés, elképzelés. (Előbb gondolkodunk, aztán írunk.)” Az anyaggyűjtés előbbi felsorolását egyrészt hiányosnak tartom, mivel az előbb említett felsorolás a pszichológiából jól ismert megismerési folyamatnak csak három mozzanatát (megfigyelés, visszaemlékezés és képzelet) emeli ki, figyelmen kívül hagyva az érzékelést, észlelést és gondolkodást. Másrészt nem hangsúlyozza kellően a megismerési folyamat egyes mozzanatainak közötti összefüggést, kölcsönhatást. A folyamatot csak komplex módon lehet felfogni, mivel a visszaemlékezéssel gyűjtött anyagban már benne van a megfigyelés, hiszen a gyerekek csak arra tudnak jól és pontosan visszaemlékezni, amit előzőleg segítségünkkel vagy később önállóan (de meghatározott megfigyelési szempont alapján) vétettünk velük észre, minél több érzékszervük bevonásával. A képzelet útján történő anyaggyűjtés tartalmazza az érzékelést, észlelést, megfigyelést és visszaemlékezést is, hiszen az így készülő fogalmazás sem nélkülözi a megismerési folyamatot, amelyet tanulóink végigjárva tisztázott fogalmak birtokába jutottak vagy jutnak. Fő hiányossága a felsorolásnak, hogy a gondolkodás csak zárójelben és vulgáris megfogalmazásban kerül az anyaggyűjtés módjai közé. A gondolkodás az a legmagasabb szintű megismerési folyamat, melynek segítségével a tanuló válogat a számára kijelölt anyag közül, lényegyet emel ki, elhagyva a lényegtelenet és új összefüggések feltárását végzi el.

Hiányos a felsorolás azért is, mert a leíró fogalmazás készítésére nem terjed ki. A leíró fogalmazások esetében elsődleges szerephez jut az érzékelés, hiszen az egyes külső tulajdonságok feltárásában akár tárgyról, akár élőlényről készül a leírás, érzékszervcink segítenek. Az előbb említett tantervi felsorolás közé véleményem szerint bekerült egy oktatási eszköz is, az olvasás, pontosabban az absztrakt fogalmi közlés eszköze. Így az osztályozás nem egy felosztási alap szerint történt. Ha felhasználjuk az olvasást, mint az anyaggyűjtés egyik eszközét, itt sem mellőzhetjük, hogy tanulóinknak előzőleg megfigyelési szempontot adjunk, amely összpontosítja figyelmüket egy adott tárgyra, jelenségre, eseményre. Mindent nem figyelhetnek meg. Ha nem határozzuk meg pontosan, hogy mi az amiről majd számot kell adniuk, figyelmük szétszórott lesz, közben képzeletük is elkalandozik és a lányeg máris elveszett. Nincs mire visszaemlékezniük.

Az anyaggyűjtés új vagy régi ismeretek szerzése, illetve felelevenítése bizonyos módszerek és eszközök segítségével adott megfigyelési szempont szerint a fogalmazási téma körülhatárolá-

sával. Az anyaggyűjtés módja a gyermek tevékenysége (részvétele) szerint lehet: közvetlen és közvetett. *Közvetlen* akkor, ha a gyermek aktív részese az eseménynek. Saját cselekedete alapján szerzett élményét írja le a fogalmazásban vagy egy ötletes problémahelyzet teremtése után képzeletére bízva kell feladatát megoldania. *Közvetett* akkor, ha a gyerek szemlélője a tárgynak, a jelenségnek, mások élményeinek és ezek alapján készíti el fogalmazását vagy kap olyan indítékot, mely a képzelet szárnyára bocsátásával alkotó munkára készíti.

Az anyaggyűjtés módjait és a hozzá tartozó eszközöket az alábbiakban csoportosítom:

Az anyaggyűjtés módjai:

Közvetlen	Közvetett
↓	↓
Élményen, cselekvésen, tapasztaláson alapuló <i>eszközök</i> : játékok dramatizálás bábozás kirándulások séták kísérletek	Szemléltetésen alapuló <i>eszközök</i> : vizuális eszközök (tárgy, kép, képsor, diapozitív stb.) auditív eszközök (magnó, rádió) audiovizuális eszközök (tv, pergőfilm) absztrakt fogalmi közlés eszközei (könyvek, lexikonok stb.)

Összegezve: mind az elbeszélő, mind a leíró fogalmazások leírásához szükséges az érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet és gondolkodás. Mind a *megtörtént események leírásakor*, mind a *leíró fogalmazások* készítése folyamán kiemelt szerepe van a megfigyelésnek, amely szándékos, tervszerű észlelést jelent, továbbá figyelemösszpontosítást és tudatos tárgyra-irányulást igényel. Az *elképzelte események leírásakor* a képzelet az a lelki jelenség, ami a régi emlékek nyomán új képeket hoz létre. A képzelet működésének formái közül különösen az alkotóképzelet az, amelyik ebben a fogalmazástípusban leginkább érvényesül. Az anyaggyűjtést és a dolgozatok készítését mindenkor hassa át az *érzelem*, ami színezi a megismerési folyamatot és állásfoglalásra készítet. Ennek feltétele a derűs és félelemmentes légkör megteremtése.

A jó téma és anyaggyűjtés mellett mindenkor követni kell a *rendszeresség* didaktikai alapelveit, bizonyos logikai sorrend megtartását. Ahhoz, hogy tanulóinkat eljuttassuk a közös szóbeli fogalmazástól az egyéni írásbeli dolgozatok készítésének jártassági szintjéig, érvényesülni kell a fokozatosságnak.

Előbb közvetlen, később közvetett módon gyűjtve az anyagot az egyszerűbb eszközök segítségével fokozatosan haladva a bonyolultabb eszközök felhasználásáig, a közös munkával készült szóbeli fogalmazástól az önálló írásbeli munkáig.



NAGY ISTVÁNNÉ

Szeged, Tanárképző Főiskola

Mondatelemzési gyakorlatok*

A jelenleg érvényben levő Tanterv – igen helyesen – a tanév első hónapjaiban tárgyal-tarja a Mondattant. Mint ismeretes, az Egyszerű mondat témakörét 15 órában tárgyaljuk. Ezzel lehetőség nyílik arra, hogy az egész tanév nyelvtani anyaga állandó kapcsolatban legyen a Mondattannal.

Az itt leírt októberi mondatelemzési gyakorlatok előtt tehát már ismerték a tanulók a mondat két fő részét: az alanyt és az állítmányt. A 3. osztályban tanult szótani ismeretek alapján pedig tudniuk kellett, hogy az állítmány lehet ige vagy névszó. Ennek alapján tehát könnyen felismerték, hogy a szavakat lehet mondatban, vagy a mondatból kiemelve is vizsgálni.

A gyakorlóórát ugyancsak megelőzte a tö- és bővített mondat fogalmának kialakítása.

Ilyen előzmények után határoztam meg az óra fő feladatait:

– a *tantervi anyag megtanítása*, azaz a mondat két fő részének felismerése: állítmány, alany.

* Az óra elhangzott a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola I. sz. Gyakorló Általános Iskola 4/a osztályában.

- A mondat szerkezete szerinti vizsgálata: tő- vagy bővített mondat;
 - *készségfejlesztés, az elemzési készség, szókinccsfejlesztés, mondatalkotás, olvasási készség és a beszédalkotás alakítása;*
 - *személyiségfejlesztés, azaz az önkontroll, szépérzék és logikus gondolkodásra nevelés.*

Az órát megelőző gyakorlatok lehetővé tették, hogy kihasználjam az audiovizuális eszközök nyújtotta lehetőségeket az óra változatossá tételére.

A korábbi órák eredményeit is igyekeztem, mint lehetőségeket felhasználni, így:

- a tanulók anyanyelv iránti érzékenységét;
- az órán kívül szerzett ismeretek, ismeretnyújtó források hatását;
- az életkori sajátosságoknak megfelelően kialakult komplex nyelvtani ismereteket.

A gyakorlóóra konkrét feladatának teljesítésén túl igyekeztem biztosítani a felismerés, a fedezés örömeit és az önálló munka lehetőségét.

A házi feladat önálló javítását *írásvetítő* segítségével végeztem.

A kivetített szöveg:

„Alkonyodó árnyakat hozott a nagy folyó.

Csüngő vitorlákkal ringtak a lomha bárkák.

A tulsó partról álmos ének szállt a vizek fölé.”

(Fekete István. Tankönyv: 27. old. 3. gyak. a) feladat)

elemzésével kapcsolatos feladat az alany és állítmány jelölése, mondatelemzés volt. Csupán néhány tanuló munkáját ellenőriztem közvetlenül. A többiek a hibátlan feladatmegoldást a vetített szöveg alapján füzetükben piros ponttal jelölték.

A házi feladat önálló ellenőrzése szoros kapcsolatban volt az óra további részével, amelynek feladata a tanult nyelvtani ismeretek felidézése volt.

Kérdéseink voltak:

Melyek a mondat *fő* részei?

Mit nevezünk állítmánynak?

Hogyan keresetjük meg az állítmányt a mondatban?

Hogyan jelöljük az állítmányt a mondatban?

Ezekhez hasonlóan idéztük fel az *alanyról* tanultakat is.

Ezután a mondatokat *szerkezetük szerint* vizsgáltuk. A házi feladat második mondatából *tőmondatot* alkottak a tanulók.

„Ringtak a bárkák.”

A tőmondat fogalmának tisztázása után tovább vizsgáltuk a házi feladat mondatait szerkezetük szerint.

E bevezető résszel az volt a célom, hogy a házi feladat ellenőrzése kapcsán felelevenítsük szöveggörnyezetben való felismerés útján az alanyról, állítmányról, valamint a tő- és bővített mondatról tanultakat.

Az óra célja a mondatelemzés gyakorlása volt, de a tanult ismereteket először élőbeszédből vonatkoztattuk el. A gyerekek az elemzés előtt a következő mesét hallgatták meg *magne-tofonról*:

„A póruljárt farkas

A farkas megharagudott a medvére. Elindult

az erdei tisztás felé. Itt ásott egy vermet.

A medvének szánta csapdának. Terve nem

sikerült. A medve helyett ő maradt a

gödörben. A vadász lelőtte.”

A mese elhangzása után a tanulók az előre kiosztott *szókártyák* segítségével arra a kérdésre, hogy melyik közmondás jut eszükbe a meséről? – önállóan rakták ki a *mágneses táblán* a közmondást: „*Aki másnak vermet ás, maga esik bele!*”

A mese tartalmának megfigyeltetésével lényeglátásra igyekeztem készíteni a tanulókat. A mese mondanivalójának önálló kiemeltetésével pedig az erkölcsi tanulság levonását segitettem elő. Ezentúl azonban legfontosabb célom az volt, hogy az eddig tanult ismereteket, az életkori sajátosságaiknak megfelelő szövegben, hallás után is felismerjék.

A mese meghallgatása után előbb a tőmondatokat választottuk ki a szövegből. (A póruljárt farkas. Terve nem sikerült. A vadász lelőtte.) A kiválasztott tőmondatokat mondattanilag elemeztük. Az élőbeszédből elvonatkoztatott ismeretek felismerése után visszatértünk a gyermekek számára könnyebb, írott szöveg elemzésére. A mese szövegét grafoszkóppal vetítettük ki, majd a mondatokat szerkezetük szerint vizsgáltuk a házi feladat elemzéséhez hasonló kérdések alapján.

Míg a magnetofon használatával a megszokottól eltérő módon, élő beszédből indultunk ki és elsősorban a figyelem felkeltésére szolgált, addig ez a módszer az elemzést könnyítette meg. Az indukciós szöveg elemzésével sikerült bizonyítani, hogy mennyivel célravezetőbb a nyelvtani tények funkciójuknak megfelelő vizsgálata, mint az öncélú grammatizálás.

Az óra következő részében ismert *diaképsorozat* (A „Zsuzsi segít anyukának” c. film néhány kockája) alapján összefüggő mondatokat alkottak a tanulók. A mondatokat tartalmuk és szerkezetük szerint vizsgáltuk.

A képvetítéssel azt igyekeztem elérni, hogy erőltetés nélküli kapcsolatot teremtsék a *fogalmazással*, és a megfogalmazott mondatok tartalmilag igazak legyenek.

E munka kapcsán nyílt elsősorban lehetőség a tanulók órán kívül szerzett ismereteinek felhasználására és a már kialakult komplex nyelvtani ismereteik alkalmazására, valamint a mondatalkotási készség, a stílusban szép fogalmazási képességek bemutatására.

Önálló munkaként az alábbi *Feladatlap*-ot töltötték ki a tanulók:

1. A „Mit állítunk?” kérdés segítségével keresd meg, tanult módon *búzd* alá az alábbi mondatokban az állítmányt!

Az őrs a környék alaprajzát készíti.

Péter méri a távolságokat. Judit a

rajzoló. Minden adatot kisebbit. A

munka nagyon szép.

2. A fenti szövegből *csoportosítva* írd ki az állítmányokat!

Igei állítványok:

Névszói állítványok:

készíti

rajzoló

méri

szép

kisebbit

3. Keresd meg az alábbi mondatok állítmányát és alanyát!

Jelöld a tanult jelzéssel!

Állapítsd meg és *írd be* minden egyes mondatról, hogy szerkezete szerint bő- vagy bővített mondat-e?!

A szél erősödött. (tőmondat.)

Messziről tompa morajlás hallatszott. (bővített mondat.)

Ferkó felfigyelt. (tőmondat.)

Ibolyakék felhők futottak az égen. (bővített mondat.)

Haragszik a Balaton! (tőmondat.)

A hajótest oldalt dőlt. (bővített mondat.)

A kitöltött feladatlapokat *önállóan ellenőrizték* a tanulók *írásvetítő* segítségével: Az értékelést is önállóan végezték a megszokott pontozással.

A Feladatlap 3. részének mondataiban szereplő szavak felhasználásával *szókincsfejlesztő gyakorlatot* végeztünk.

Mondd más szóval: morajlás, felfigyelt, futottak

(pl. dörgés, zúgás; odafigyelt, meghallotta; gomolyogtak, siettek).

Helyettesítsd be az új szavakat!

Milyen természeti jelenséget írt le az író?

Mely szavak segítségével mutatja be a vihart?

Melyik szófajhoz tartoznak ezek a kifejezések?

A Feladatlap alkalmazásával az volt a célom, hogy a tanulók minél több egyéni feladatot kapjanak, amelyek segítségével önmaguk ellenőrizhetik tudásukat. A szöveg összeállításánál a *fokozatosság elvét alkalmaztam*.

Az 5. osztályba való átmenet megkönnyítése, valamint a felső tagozatos tanárképzési feladatok előkészítése érdekében fontos feladatommak tartom a 4. osztályban, hogy a néma olva-

sási készség, az analízis és csoportosítási készség kialakuljon és megszilárduljon. Ezeket a célokat is szolgálta a Feladatlap. Pl. a fokozatosság elve érvényesül az *igei és névszói állítmányok* sorrendjében: készíti, méri, kisebbít, illetve szép, rajzoló.

Az irodalmi szöveg összeállítása az esztétikai érzék fejlesztését szolgálta. Tudatosan törekedtem a szép kifejezések használatára, hogy fogalmazásaikban is használják ezeket a kifejezéseket. Pl. A vihar jellemzőinek új szavakkal való kifejezése.

A szókincsfejlesztésre a szöveg állítmányai szolgáltak.

Az óravégi *tréfás feladattal* az egész óra feszültségét igyekeztem feloldani, de egyben értelmi erőkre is támaszkodtam, amikor a mondatok fő részeinek önálló átrendezésével képeztek értelmes mondatokat. A mondatokat írásvetítővel vetítettük ki, majd a tanulóknak meg kellett keresniök a mondatok fő részeit. Felhívtam a figyelmüket arra, hogy a mondatok alanyai és állítmányai alaposan összekeveredtek. Teremtsek köztük rendet! A helyes mondatokat írják a füzetbe.

Tréfás feladatok:

Az óra fűtül. Az ibolya ketyeg.

A rigó illatozik. Pörög a ház.

Épül a baba. Gógicsél a gép.

A helyes megkezdéseket néhány tanuló felolvasta.

Az óra befejezéséként megbeszéltük a házi feladatot, amely a Tankönyv 27. oldalán található 3. feladat b) része volt.



SZABÓ TIBOR

Budapest

Adalékok a mágnescsíkok használatához:

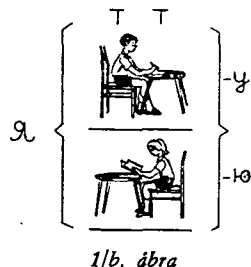
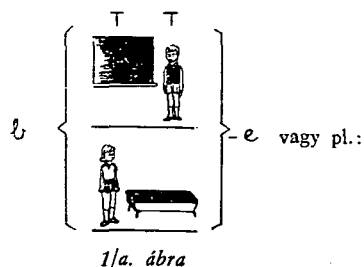
AZ IGERAGOZÁS GYAKORLÁSA

A korábbiakban (Módszertani Közlemények 1975/1., 53–55. o.) rövid ismertetést adtunk a mágnescsíkokról. Ezek alkalmazása lehetővé teszi, hogy a fa alapanyagú fali táblán mágneskockákkal applikációs képeket rögzíthessünk. A rögzítés által képes sorgyakorlatok alakíthatók ki oly módon, hogy a képekhez írásban mindjárt nyelvi eszközök is kapcsolhatók. A képek és nyelvi eszközök kombinációja a nyelvtan tanításában is jelentős segítséget tud adni. A jelen, és néhány későbbi írásban röviden elmondjuk, hogyan alkalmazható ez a szisztéma a nyelvtani formulák szemléletes bemutatásában és gyakoroltatásában.

Az orosz igék ragozási készségének alapozása az általános iskola 5. osztályában kezdődik. A ragozási paradigmák megtanulása viszonylag könnyű a tanulók számára, mert azok formálisan nagyjából azonos elvekre épülnek a magyar igeragozással. A nehézség akkor jelenik meg, amikor a paradigmikus rend segítségével, az abból kiemelt egyes, ragozott igealakoknak a tanulók beszédében való alkalmazására kerül sor.

A képek és a nyelvi eszközök kombinációja a mágnescsíkokon két dologban könnyítheti meg a nyelvtani jelenségek tanítását:

a) A jelenségek szemléletes bemutatásában. Ez esetben a képekhez írásban megfelelő előjárulékok (személyes névmások, előljárószók stb.) és megfelelő utójárulékok (végződéses) kapcsolódnak, például:



b) A jelenségek alkalmazásának szemléletes irányításában. Ez esetben kérdéseket és feleleteket, pontosabban „felelethelyeket” kapcsolunk a képekhez.


Az oktatási folyamatban az előző szemléltetési mód a megfigyelést, a tudatosítást segíti. Mivel ebből beszélgetés nem, vagy csak igen szűk körűen alakítható ki, a *passzív szemléltetés* szerepét tölti be. Az utóbbi viszont annál cselekedtetőbb jellegű. Ahol a képek mellett ugyanis kérdések jelenhetnek meg, ott a szemléltetés azonnal beszélgető, *aktív szemléltetés*sé válik.


A kérdések a nyelvi jelenségek alkalmazására inspirálják a tanulókat. A képek a válaszok gondolati megformálásában segítik őket. A „felelethelyek” pedig a szóbeli válaszok elvárását, illetve az írásbeli válaszok leírásának a helyét jelzik. Természetesen, ha nem írásban, hanem szóbelileg kívánunk gyakoroltatni, a kérdéseket nem szükséges a képek mellé a táblára írni, azok szóban is feltehetőek, s éppen úgy a válaszok is megadhatók.) Az ilyen szemléletesen kérdező-felelő gyakorlatforma a gyakorlásnak igen hatékony, produktív eszköze.


Nézzünk meg ez utóbbira is példákat az egysávos képes sorgyakorlatok köréből az igragozási paradigma bontott gyakorlásával összefüggésben:

Эмо Юра.
Что он делает?

T T









2. ábra


Az 5. osztályos tanulók a szóbeli kezdő szakasz folyamán az egyes szám harmadik személyű igealakokkal kezdik az orosz igragozásban szerzendő ismereteiket. A paradigmabontás érdekében kiemelt egyes alakok önálló gyakorlását is célszerű ezzel, a már legjobban ismert formával kezdeni. (A képsorok tetején látható T jelzések azt jelölik, hogy hol és hány fémcsíkot kell az applikációs képek alá a táblára helyezni a sorgyakorlatok kialakíthatósága érdekében.)

Эмо мн.
Что мы делаем?

T







3. ábra

Az első és a második személyű alakokat kívánatos (és természetes) együtt gyakoroltatni. A kérdés második személyben hangzik el, a tanuló pedig a szemléltetőkép cselekvésével azonosulva első személyben (a maga személyében) adja meg a választ. Az ilyen párbeszédes gyakorlás a második személyű kérdésinger és az első személyű válaszingerület közötti kapcsolat, a gyors és helyes nyelvi reakció kiépülését segíti. Fontos ez, mert így juthat el a tanuló a személyes önkifejezést szolgáló nyelvi formulák megismeréséhez, pontosabban azok alkalmazási készségének a megszerzéséhez, de fontos azért is, mert közben a második személyű kérdés begyakorlásával azt is megtanulja, hogyan lehet beszédpartnert is nyelvi önkifejezésre ösztönözni. (Mégfigyelhető, hogy ez a gyakorlat adalékkul szolgál a „témaegyenítés” kérdéséhez is.)

В комнате Юра и Ева.

Что они делают в комнате?



4. ábra

A képes sorgyakorlatok szóbeli begyakorlása után az írásban való elvégzésnek is lehetősége van. Ez általában két módon történik:

a) *Imitative*, amikor az osztálynak feltett tanári kérdésekre egy-egy tanuló szóban megadja a választ, amit mindjárt a táblán kialakított válaszhelyre fel is ír. A többi tanuló kórusban megismétli a választ, azután a közvetlen hallási emlék, vagy a táblán megjelenő írásképp alapján tiszta lapra leírja. Ezt a módot jobbra csak az alacsony tudásszintű osztályokban alkalmazzuk.

b) *Produktive*, amikor a táblára helyezett képek és a melléjük írt kérdések összefüggésben egyénileg, önállóan adják meg írásbeli válaszaikat. A lapokat a szaktanár ellenőrzésére be is szedheti. Átnézésük tájékoztatást nyújt a gyakorló munka eredményéről, arról, hogy van-e szükség, és milyen mértékben, további gyakorlásra. Ez nyilvánvalóan segíti a következő órák reálisabb megtervezését. Az ilyen táblai képes „feladatlapok” megoldása a tanulók számára is értékelhető szóban, írásban, vagy osztályzattal.

Во дворе Лу.

Что вы делаете во дворе?



5. ábra

Az aktív szemléltetéssel összefüggésben bemutatott gyakorlatsort a gyakorlás második mozzanatában, a paradigmabontásban alkalmazzuk. Az ezt megelőző mozzanat a paradigmában való gyakorlás, amely a gyakorlatsor bármelyik képsorán, illetve a szaktanár által egyéni igény szerint összeállított bármely három cselekvést ábrázoló képsoron elvégezhető oly módon, hogy ahhoz az egy képsorhoz tesszük fel értelemszerűen a gyakorlatsor minden kérdését. Nyilvánvaló, ez esetben a képeket „többes számban”, legalább két figurával – egyik fiú, másik lány – kell kialakítani. Az egyes szám gyakorlásakor csak egy személyfigurára, fiúra, illetve lányra mutatunk rá a képeken aszerint, hogy fiú, vagy lány tanulótól kérjük-e a választ.

A gyakorlás – ha a szükséges szemléltető applikációs képeket előzetes megtervezés alapján rendben előkészítettük – pergő gyorsasággal végezhető el. A képek használata ilyenkor nem időteherként, hanem időbeli együttműködéssel kapcsolódik a munkához.



DR. KISS GÉZA

Pécs, Tanárképző Főiskola

Az általános iskolai történelemszakkörök működésének tartalmi és szervezési kérdései, alapvető munkaformái

A magyar szakköri tevékenység egyik legfőbb gyengéje a szakkörök fennállása óta az ösztönösség volt. Annyt jelent ez, hogy szakkörvezetőink jelentős része úgy fogott hozzá a szakköri munkához, hogy nem ismerte annak pedagógiai problémáit, képzési feladatait. Évekig nem beszéltek a szakkörök szervezését szorgalmazó szakfelügyelők sem arról, hogy az eredményes szakköri munka egyik igen fontos feltétele a megfelelő pedagógiai kulturáltság, azaz olyan speciális ismeretekben való jártasság, amelyekre a tanárképző intézmények sem igen készítettek fel hallgatóikat.

Miért kell itt előjáróban hangsúlyoznunk e speciális ismeretek szükségességét? Mindenekelőtt azért, mert a szakkörvezetőtől sokkal összetettebb feladatok megoldását várják, mint a történelemtanártól. Elvárják pl., hogy a szakkörvezető a tantervi anyagon túlmenően egészítse ki és mélyítse el a tanulók történelmi ismereteit, alapozza meg történelemszemléletüket, fejlessze történelmi gondolkodásukat és alakítsa ki az anyaggyűjtésnek és rendezésnek, a vizsgált anyag szóbeli előadásának és írásbeli feldolgozásának készségeit stb.

Honnan származnak ezek a megnövekedett oktatási-nevelési-képzési feladatok? Mi a „növekedés” oka? – A szakkörvezető összetettebb feladatai mindenekelőtt a tanórán és a szakkörben végzett munka közötti különbségből adódnak. A tanórán „csak” azt kell elérni, hogy a tanulók valamennyien elsajátítsák az alapvető tantervi anyagot, s mindnyájan eljussanak a történelmi gondolkodás egy bizonyos szintjére. A szakkörből eleve hiányoznak a leggyengébb tanulók, a bevett közepes rendűek pedig rendszerint az átlagosnál magasabb ismeretekkel rendelkeznek történelemből, nem is szólva a speciális érdeklődésű többségről. – A tanórán hagyományos vagy korszerű módszerekkel, de mégis csak a tantervi anyagot sajátítják el a tanulók; a szakkörben viszont nem a tananyaggal találkoznak, hanem valamely speciális problémakört dolgoznak fel. – A tanórák kötelező anyagát a tankönyvek tartalmazzák; a szakköri munka anyagát viszont maguk a szakköri tagok hozzák össze. – A szakköri munka által kínált előnyök között is előkelő helyet foglal el az egyéni kezdeményezés, az önálló munka előtérbe helyeződése. Az önálló munkára nevelés kialakítása érdekében folytatott kísérletek ui. az eddigiekben értek el ugyan eredményeket, de végső soron mindig tudomásul kellett vennünk, hogy a tanulói kezdeményezésnek a tanórán határt szab a tanterv, a tankönyv, a tanári magyarázat és vezetés, azaz a tanítási óra didaktikai felépítése. A szakkörben az önálló munka lehetőségei korlátlanok, sőt természetesen következik annak természetéből. Számtalan példa igazolja, hogy az önálló munka és kutatás felszítja az érdeklődést, és a dolgok jobb megértésén túl elvezet az önálló következtetésekhez is.

a) *A történelemszakkörök tartalmi és szervezeti kérdései*

A történelemszakkörökben a tanulók rendszerint a magyar vagy az egyetemes történelem egy-egy fejezetét, ágazatát vizsgálják, már publikált irodalom alapján. Kutathatják a távoli ókor titkait éppen úgy, mint a jelen izgalmas hazai vagy nemzetközi kérdéseit. Ezenkívül foglalkozhatnak a tanítási anyaghoz kapcsolódó építészettörténeti, kultúrtörténeti, technikátörténeti, zenetörténeti kérdésekkel stb. A helyi igényeknek és szükségleteknek megfelelően elképzelhető olyan szakkör is, amelynek célja egyszerűen csak a szakirodalom tanulmányozása folyóiratcikkek, tanulmányok, szöveggyűjtemények alapján. Más szakkörök meg esetleg a tudományos kutatás módszereit vizsgálják, vagy éppen úgy akarnak a tantervi anyag alaposabb megértéséhez eljutni, hogy (nagyon helyesen) nyári táborozások során felkeresik a magyar múlt híres helyeit, esetleg munkát is vállalnak műemlékek helyreállításánál vagy ásatásoknál. Ez utóbbi forma alkalmazása még szörványos ugyan (és a kezdeményezés gyakran a munkaerőhiányban szenvedő múzeumoké), de úttörői csak a legmelegebben tudják ajánlani minden kartársunknak. – Az ásatásokon dolgozó tanulók ugyanis betekintést nyerhetnek a tudományos munkába, rengeteg tárgyi ismeretet szerezhetnek, történelmi látásuk plasztikusabbá, életszerűbbé válik. Az élmények nem halványodnak a tanév folyamán sem, hiszen ekkor végzik az általuk gyűjtött anyag meghatározását régészeti irodalom segítségével, s az anyagból, meg a rávonatkozó irodalomból ügyes kiállítást is rendezhetnek.

A szakköri munka súlypontja a rendszeresen ismétlődő belső foglalkozásokra esik, amelyeket általában októbertől május közepéig tartanak. A szakköri összejövetelek pontos napját és idejét az ifjúsági szervezet vezetősége az igazgatósággal egyetértésben határozza meg. A foglalkozásokat általában kéthetenként, a hét ugyanazon napján szokás megtartani kétórás időtartammal.

A szakkör munkájának irányításában a szakkör vezetője (aki lehet az intézet tanára vagy akár meghívott külső szakember is) az ifjúsági vezetőségre támaszkodik. Az ifjúsági vezetők (titkár, gazdasági felelős, jegyző stb.) rendszerint az alábbi feladatokat látják el: Biztosítják a szakköri munka tárgyi feltételeit. Meghirdetik a foglalkozások időpontját és helyét. Ellenőrzik a létszámot, előkészítik az ünnepi és nyilvános üléseket, segédkeznek a kirándulások szervezésében, üzemeltetőkat szerveznek, versenyek, vetélkedők lebonyolításában tevékenykednek stb. A sokirányú tartalmi és szervező munkában a közösség többi tagjai is kaphatnak állandó vagy ideiglenes megbízatást, amelynek ellenőrzését az egész tagság végzi. Ezúton is nyomatékosan hangsúlyozzuk, hogy a szakkör az ifjúság önkéntes vállalkozása, amelynek irányítását saját soraiból választott vezetőségre ruházta.

Kevésbé egyértelmű annak megvilágítása, hogy mi a vezető feladata a szakköri munkában? Úgy gondoljuk, hogy a rendszeres tanácsadás mellett legfontosabb feladata a tanulók érdeklődésének, hajlamának megismerése és az anyagban való előzetes tájékozódás. A szakkör programját ugyan az ifjúsági vezetőség a tagokkal közösen alakítja ki, de a vezetőnek kell látnia a tanév kezdetekor, hogy mire vállalkozik az irányítására bizott közösség. Megfelelő vezetői előrelátás nélkül nem lehet meghatározni a követelményszintet sem. Ezek szerint a munkaterület megkeresése és a szervezés a vezető legfontosabb feladata.

A vezető gondja azonban az is, hogy megtanítsa tanítványait az önálló ismeretszerzésre és ellássa őket a megfelelő szintű kutatómódszertani ismeretekkel. – Ezenkívül részt vesz a foglalkozásokon, tanácsot ad, ha szükséges, vagy állást foglal a felmerülő kérdésekben. Az anyag gyűjtése, rendszerezése, a tudomány eredményeivel való összevetése és megvitatása azonban már a tanulók kötelessége. Nem baj, ha botladoznak, ha tévednek a helyes megoldás keresése közben. Hadd érezzék, hogy megdolgoztak eredményeikért, hogy nem volt könnyű megtalálni a megoldást. Így tanulnak vitatkozni, következtetni, gondolkodni a tanulók.

Azt talán mondanunk sem kell, hogy a tartalmi munka tervezése, szervezése mellett a vezető gondja a változatos módszerek biztosítása is. Ha az egész szakköri munkát áthatja a módszerek és tevékenységi formák sokfélesége, akkor a szakkör nem a tanítási óra folytatása lesz a tanulók számára, hanem élményt és szórakozást jelentő, a mozgalmi életbe szervesen illeszkedő foglalkozás. Bár a szakirodalomban számos cikk és tanulmány hangsúlyozza, hogy szakköreink demokratikus szervezete baráti, munkatársi viszonyt igényel vezető és vezetettek között, mégis napjainkig tartó ellentétekkel találkozunk e kérdést illetően. Vannak például jó néhányan a vezetők között is (elsősorban honismeretiek), akik szét akarják rombolni a hagyományos formákat. Szeretnék kivinni a szakkört az iskolából, a padokat kerekasztallá formálni, ahol senki sem ülhet fenn és lent. Ezek a kartársaink még azt is szeretnék elkerülni, hogy a szakkör hivatalos elnevezése a tanulókát a tanórára emlékeztesse. Úgy vélik, könnyebb lenne a mozgósítás, ha nem „történelemszakkörben” hívogatnának, hanem régész, krónikás, vagy éppen helytörténeti szakkörbe. (Ez utóbbi megállapításban igen sok az igazság.) – A másik oldal szerint viszont „megalapozatlan és komolytalan” minden olyan elképzelés, amely szerint

egy jó szakkör nélkülözni tudná a határozott tanári vezetést, mert az ifjúsági kollektíva megold minden kérdést. – Úgy gondoljuk Szabolcs Ottónak azzal a megállapításával kell lezárnunk ezt a kérdést, hogy a tanári irányítás lehet közvetlen vagy közvetett, de a tanulói önállóságot semmiképpen sem nyomhatja el.

b) A történelemszakkörök témái

Szakköreink témáit a következő csoportokba oszthatjuk anélkül, hogy az alábbiaknak teljes-
séget tulajdonítanánk:

1. Egyetemes történelem.
2. Magyar történelem.
3. A munkásmozgalom története.
4. Technikatörténet, gazdasági élet.
5. Tudomány, sport, kultúra, hadászat stb.

Néhány jó feldolgozást kínáló téma az egyetemes történelemből:

1. Az őskori barlangok világa, 2. A piramisok kutatása és titkai, 3. Az olimpiák földjén,
4. A legszebb görög regék, 5. Cirkuszi játékok Rómában, 6. Középkori parasztfelkelések, 7. Küzdelem a tengerért, 8. Elindul az első gőzmozdony, a Rakéta, 9. A világháborúk világa, 10. Fejezetek a nemzetközi munkásmozgalom vezetőinek életéből stb.

Itt kell megemlítenünk azokat a technikai és művelődéstörténeti témákat is, amelyek nap-
jainkban annyira népszerűek. Ezek közül a legérdekesebbek:

1. A gépek fejlődése, 2. A közlekedés és hírközlés története, 3. Egy kis divattörténet az ókortól napjainkig (főleg lányoknak), 4. Évezredek asztalánál, 5. Az írás fejlődése, 6. A felfedezők, feltalálók élete, 7. Hajók és hajózás a legrégibb kortól napjainkig, 8. Az úrkutatás története stb.

A magyar történelem is nagy anyagot kínál, amelyből néhány példát megemlíthetünk:

1. A hun és magyar mondavilág, 2. István király, az államalapító, 3. Képek a magyar középkorból (a Képes Krónika feldolgozása), 4. Mátyás visegrádi palotájában, 5. Kolostorok, várak, kastélyok Magyarországon, 6. Minden vitézlő ember példája: Hunyadi János, 7. Török portya – magyar portya, 8. Erdély, mint „legerősebb pajzsa az mi nemzetünk megmaradásának” (Bethlen Gábor), 9. A kuruckor hősei, 10. A szabadságharc vezére, 11. Magyar mártírok stb.

A választható témák száma végtelen ugyan, de azért két dologra figyelmeztetnünk kell:

1. A választandó téma érdekelle a tanulókat.
2. A választott témát a tanár alaposan ismerje.

Ha a két feltétel közül valamelyik hiányoznék, nem fogja siker kísérni a szakkör munkáját!

c) A történelemszakkörök munkaformái, anyagfeldolgozás a szakkörökben

A tantervi anyagot feldolgozó, legegyszerűbb formájú szakkörökben a bemutató foglalkozás előkészítése a következő módon történik: Egy csoport (lehetőleg még az év elején) feladatul kapja, hogy dolgozza fel pl. Augustus korát. A munkát pontos terv szerint felosztják egymás között. Egyikük tanulmányozza a nagy uralkodó belpolitikáját és reformjait; a másik a kor szépirodalmával foglalkozik, pl. Vergilius műveiben a korra hivatására vonatkozó idézeteket keres; a harmadik a kor képzőművészetét tanulmányozza; a negyedik a technikai, topográfiai feladatokat vállalja. Az üléseken azután közösen állják a vitát, válaszolnak a feltett kérdésekre. – Itt jutunk el a foglalkozás legfontosabb mozzanatahoz, a vitához. Ez nemcsak azért fontos, hogy elérjük: a helyes álláspontot a közösség alakítsa ki, hanem az egyes fiatalok felelősségtudatának nevelése, a vitakészség és a kritikai érzék fejlesztése szempontjából is. A vitában a tanár is részt vehet, de az ülést szervező csoport vezetője irányítja. Ő foglalja össze a tanulságokat is. A tanár akkor se vegye át a rögzítendők megfogalmazását, ha nehezebben menne a summázás, hanem inkább néhány szókrateszi kérdéssel segítse kibontakozni a helyes véleményt.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy az általános iskolai történelemszakkörökben mindig adjunk lehetőséget a tematikánkhöz igazodó gyűjtőmunkára is. Csak gazdagodnak a tanulók ismeretei, ha képeket, reprodukciókat, térképeket, vázlatokat, történelmi dalokat, had- és fegyvertörténeti képeket gyűjthetnek, a gyűjteményeiket rendezhetik, szakköri, vagy osztálytablókon bemutat-
hatják. Csupán a könyvek védelmére kell őket ránevelni. (Ez nehezebb, mint a gyűjtés, mert a könnyű siker nagyon csábító!) Kallódó értékeket szabadon menthetnek, még használható könyv-
ből is rajzolhatnak, fotózhatnak, másolhatnak; a könyvrongálás azonban szigorúan tilos!

A szakkörök többsége csak a szakköri munka „melléktermékeit”, a tanulók kutató-gyűjtő munkájának eredményeit állítja az oktatás szolgálatába, de vannak olyan szakköreink is, amelyek kifejezetten azzal a céllal szerveződtek, hogy szemléltető eszközöket készítsenek. Ennek a szakköri formának korlátlanok a lehetőségei, mert egész évre biztosítja a tanulók rendszeres foglalkoztatását, mert rendszeretetre, ügygyességre nevel, mert könnyíti az audiovizuális szem-

létetés gondjait. Csúpan azt az egy feltételt kell hangsúlyoznunk, hogy ebben az esetben a szakkör szervezésénél gondoljunk arra, hogy jó manuális készséggel megáldott tanulókat nyerjünk meg az ügynek. (Ez nem is egyszerű feladat, mert az ilyen munkára alkalmas tanulók inkább a technikai szakkörök iránt érdeklődnek.)

A személyi feltételek biztosítása után gondolnunk kell arra is, hogy a szükséges anyagokat-eszközöket már év elején megrendeljük az igazgatóság útján. (Az anyaghiány ebben az esetben legjobb terveinket is megsemmisítheti!)

Gondolnunk kell arra is, hogy történelemtanításunknak korlátlan mennyiségben van szüksége auditív szemléltető anyagokra, szöveges szemelvényekre, hanglemezekre is. Az Iskola Rádió hanganyagát és a lemezeket az igazgatóság útján rendeljük meg, de az írott szemelvények gyűjtését és a magnófelvételek készítését hagyjuk meg szakköröseinknek. Nagyon gondosan ügyeljünk arra, hogy milyen könyveket adunk tanítványaink kezébe, azután bízzuk rájuk a válogatást. (Az egyhangú másolást hamar megúnják!) Fokozzuk a szakköri munka nevelő hatását, ha az ily módon készített vagy gyűjtött szemléltetőeszközöket, legalább első ízben az a tanuló mutatja be a tanórán is, aki készítette.

d) A Pannónia szakkör tematikája

Az alábbi tematika a tanárképzés melléktermékeként, kissé erős szakmai igényességgel készült, de igen jó példát ad arra, hogy miképpen lehet megtervezni egész évre az egyes munkacsoportok munkáját, és már a tervezés szintjén összekapcsolni a szakköri munkát a tanulmányi kirándulással.

A szakkör célja: A római-latin hagyaték tanulmányozása Dunántúlon.

A Munkaterv 14 foglalkozás tartalmát határozza meg, vagy ad szempontokat a keretek kitöltéséhez. Javaslatot tesz egy tanulmányi út szervezésére, előkészítésére is.

1. foglalkozás

A munkaszervezet megteremtése, vezetőségválasztás, a programtervezet megvitatása, munkaformák (egyéni, kiscsoportos, közös) megbeszélése, munkák kiadása, szakirodalmi tájékoztató.

Közös otthoni feladat: Füzetbe rajzolható sablon készítése a Római Birodalomról és (külön) Pannoniáról.

2. foglalkozás

A Birodalom és Pannónia

Topográfiai tájékoztató. A Birodalom és Pannónia térképvázlatának berajzolása a munkafüzetbe és a legszükségesebb topográfiai adatokkal való kiegészítése. Tanári tájékoztató a Birodalom és Pannónia a római hódítást megelőző kapcsolatainak fejlődéséről.

Az I. csoport referátumai:

- a) A hódítók hadserege, fegyverei.
- b) A pannon lázadás. A harcok lefolyása.
- c) A megbékélés.

3. foglalkozás

Római utak és utasok

Közösen elkészítik Pannónia úthálózatának térképét.

A II. csoport referátumai:

- a) Az útépités technikája.
- b) Az állami posta és a fogadók.
- c) A szállítás technikája (fogatolás, járművek stb.).
- d) A borostyánkő titka.

4. foglalkozás

Pannónia városai I.

Tanári bevezető a római városépítéssel jellemzőiről.

A III. csoport referátumai:

- a) A pannoniai városok keletkezése.
- b) A városok közigazgatási szervezete.
- c) Templomok, színházak, fürdők.

5. foglalkozás

Pannoniai városok II.

Az I. csoport referátumai:

- a) A római lakóház.
- b) Miért nem fáztak Pannoniában a római házak lakói?
- c) Hogyan biztosították a vízellátást?

6. foglalkozás

Pannoniai városok III.

A II. csoport referátumai:

A római ipar és kereskedelem szervezete, termékei. (Sok vizuális szemléltetéssel!)

7. foglalkozás

A római villák Pannoniában

A III. csoport referátumai:

- a) A villák elhelyezkedése Pannoniában.
- b) A római mezőgazdaság termelése.
- c) A bortermelés emlékei Pannoniában.

A tanár ezen a foglalkozáson ismerteti a májusi tanulmányi út tervét, s a további foglalkozások a tanulmányi útra való felkészülés konkrét feladatainak megoldásával telnek el.

Javasolt útvonal: Aquincum–Gorsium–a Balaton északi partja–Savaria–Sopianae–Aquincum.

8. foglalkozás

Aquincum

Feladat: Az I. csoport megadott irodalom tanulmányozása után látogatási tervjavaslatot terjeszt elő, de minden esetben adatokkal, képekkel indokolja javaslatait. A végleges látogatási terv kialakítása közösen történik, de ennek a csoportnak a tagjai készülnek fel a helyi vezetésre. (Ásatások, múzeum megtekintése stb.)

9. foglalkozás

Gorsium

Feladat: A II. csoport ismerteti a Székesfehérvár közelében levő római település keletkezését, az ásatások történetét, eredményeit. Felhívja a figyelmet a legfontosabb látnivalókra: a római villa fűtésére, fürdőjére, konyhájára, a 2000 éve vízet adó kútra, az ősi temetőre stb. Ismerteti azokat a látnivalókat is, amelyekre Székesfehérváron lehetőséget kínál egy rövid, helyi séta.

10. foglalkozás

A római Balaton

Az út Székesfehérvárról a Balaton északi partján vezet Savariába. Fel kell készülni arra, hogy az autóbusszal két-három helyen meg kell majd állni. (Csopak–Szépkilátó–Keszthely.) Ezt a foglalkozást meg lehetne tartani Ki mit tud? jelleggel is, de a konkrét feladatot majd a III. csoport kapja. Össze kell gyűjtenie a római Balatonra (Lacus Pelso) vonatkozó ismereteket, hogy tartalmas ismertetőt tudjanak tartani társaikkal a fenti helyeken.

11. foglalkozás

Savaria – az utak városa

Aquincum után a legtöbb látnivalót ez a település kínálja, ha látogatásukat alaposan előkészítjük. A felkészülés valószínűleg meghaladja a sorra kerülő első csoportunk erejét, ezért szükség lesz önkéntesek beállítására. Az így megerősített csoportnak a Járdányi-Paulovics kerttel kapcsolatban fel kell készülnie a Quirinus monda előadására, de ismerniük kell a mozaikkészítés technikáját, a fűtés rendszerét is. Összeállíthatják az ásatások történetét, felkészülhetnek a múzeum látnivalóira is. Vonzó feladat lehet a várost alapító Claudius császár életrajzának felvázolása s érdekes színnel gazdagíthatja a savariai ismereteket a várost elpusztító földrengés története is.

12. foglalkozás

Sopianae

Az lenne a szerencsés, ha erre a foglalkozásra a II. csoport alapos tájékoztatást készítené a város történetéről, hogy a helyszínen (sok egyéb látnivaló mellett) több idő jusson a római ókeresztény sírkamrák alapos tanulmányozására.

A tanulmányi út zárókatusát a dunaszekcsői várhegyen lenne jó megszervezni, ahol kitűnő lehetőség nyílik a római limes-rendszer bemutatására, a római Pannonia és a Barbaricum kapcsolatának érzékeltetésére.

13. foglalkozás

Az élmények megbeszélése, az írásos rögzítés előkészítése.

14. foglalkozás

Kép- és élményanyagból tabló készítése az év végi kiállítás számára. Az évi munka értékelése.

Jól tudjuk, hogy a munkaterv összeállítói magasra tették a szakköri munka megítélésének mércéjét, hogy ezt a programot csak a legjobb szakkör- és kirándulásvezetők tudnák megvalósítani.

Azt azonban aligha lehetne elvitatni a hivatásukra készülő tanárképzősöktől, hogy a szakköri munka minőségi továbbfejlesztéséhez a szaktudáson, a korszerű csoportmunkán, a „benti és kinti” munka tudatos és szakszerű összekapcsolásán át vezet az út. Meggyőződésünk, hogy ezt az utat képzettségtől és hivatásszeretettől determináltan minden szakkörvezetőnek meg kell járnia.

IRODALOM

Pék-Timár: A szakköri munka kérdései az úttörő mozgalomban. Úttörővezetők Kiskönyvtára 13. sz., Bp. 1969.

Dr. Szabolcs Ottó: Korszerűség és konzervativizmus a történelemtanításban. Történelemtanítás, 1972. 4. sz.

Dr. Kiss Géza: A történelemszakkörök vezetésének módszertana. Tankönyvkiadó, 1971.

Szamosújváry Sándor: Történelmi szakkörök az általános iskolában. A történelemtanítás időszaki kérdései. 7. Tankönyvkiadó, 1974.

Dr. Gyapay Gábor: Beszámoló egy történelemszakkör táborozásáról. Történelemtanítás, 1968. 2. sz.

Borszékay Károly: Történelemszakkör a szemléltetés szolgálatában. Történelemtanítás, 1962. 4. sz.

Porcsalmy János: Újszerű szemléltetőeszközök múzeuma. Történelemtanítás, 1963. 3. sz.

Maróti E.-Horváth I.-Castiglione L.: A régi Róma aranykora. Bp. 1967.

Ürögdi György: Róma kenyere – Róma aranya. Bp. 1963.

Révay József: Séták a római Magyarországon.

A munkatervben szereplő minden településnek hozzáférhető római kori irodalma van.



Teknős Péter:

AZ ELNÖK FUTÁRA

Az 1860-as években polgárháború tombolt Amerikában. Az elnök Ábrahám Lincoln. A történet hőse Jack Andrews kitalált személy. Kópés vidámságával, természetes eszével minden bajból kivágja magát. Naplójából megismerkedik az olvasó a rabszolgafelszabadító Észak minden jelentős csatájával, találkozik az elnökkel, Észak híres hadvezérével.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest 1974.)

G. Szabó Judit:

BEZZEG A MÁS GYEREKE

A kötetben az író legjobb humoreszkjeiből állított össze egy csokrot. A mai ifjúságot mutatja be nem kis iróniával. Az ifjúság mellett a mai felnőttekről is megemlékezik.

(Kozmosz Könyvek, Budapest 1974.)

Antalffy Gyula:

ÉDES HAZÁNK

A soproni hegyek közötti erdei tisztást tábornok világítja meg. A tisztáson sátrak állnak a fenyők mellett. Innen indul el az olvasó országjáró útra. Egymást követően bontakozik ki az Alpok, a Fertő és a Hanság vidéke, az Órség, a Göcsej, a Balaton, majd az ország többi nagy tájának változatos vidéke.

A szerző jól ismeri hazánkat, annak szépségeit olvasóinak is meg tudja mutatni. A harmadik kiadást azonban kíváncsi lett volna egy kicsit felfrissíteni. Csak egyet emeljünk ki. Szeged és környékének a bemutatásakor feltétlenül szólnia kellett volna a szerzőnek a köölajról és a földgázról. S ha már a térképvázlaton meg is maradt három olajfűrtőtorony Zalánál, ami nem volna baj, de legalább ugyanennyit, ha nem többet kellett volna Szeged-Algyő térségébe rajzolni. Tanulság! Hazánk épül, változik. Ezt követni kell. A kötetet Würtz Ádám rajzai ékesítik.

(Móra Könyvkiadó, Budapest 1975.)

A NAPKÖZI OTTHONOK 75 ÉVE

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a magyar napközi otthonok fennállásának 75. évfordulója alkalmából tudományos ülésszakot rendezett 1975. október 7-én és 8-án „A napközi otthonok szerepe a szocialista társadalomban” címmel.

A tudományos ülés célja a napközi otthonok jubileumi ünneplése, az egésznapos nevelés koncepciójának ismertetése, a főiskolán folyó napközis gyakorlati képzés tapasztalatcseréje, valamint Csongrád megye napközis nevelőinek továbbképzése volt.

Dr. Moholi Károly főigazgató ünnepi köszöntője után, dr. Füle Sándor OOK tudományos igazgatója „A szocialista napközi otthoni nevelőmunka rendszere és tartalma” címmel tartotta meg előadását.

Ismertette a 75. éves napközi otthonok fejlődését – konkrét számadatokkal, elemzésekkel, megállapításokkal, problémafelvetésekkel, valamint rögzítette a feladatokat a nevelőmunka rendszere alapján.

Bizonyította, hogy szükség van a megfelelő tárgyi feltételekre, a napközis nevelők helyes kiválasztására, továbbképzésére, és a napközi otthoni nevelőmunka pontos feladatrendszerének kidolgozására, gazdag tevékenységi módok útján való megvalósítására.

„Az egésznapos iskolai nevelés fejlődésének szakaszai” címmel Eperjessy Gézané dr. előadása azt bizonyította, hogy a társadalom átalakító tervekben mindig benne szerepelt a társadalmi nevelés igénye is. Ennek megfelelően alakultak a napközi otthonok fejlődési szakaszai, – tartalmi és formai vonatkozásban egyaránt.

A két előadásnak aktuális és helyi vonatkozású kiegészítő korreferátumát Duzsik Józsefné napközi vezető, városi munkaközösség vezető tartotta „A szegedi napközi otthonok története” címmel. A felszabadulás előtti helyzetet, valamint a felszabadulás utáni szegedi napközi otthoni fejlődést mutatta be.

Dr. Szabó G. Mária főiskolai adjunktus ismertette a napközi otthoni gyakorlatok helyét, szerepét, a szakvezetők tevékenységét a tanárképzésben.

Dr. Kovács Józsefné napközis szakfelügyelő korreferátumában a jelöltek napközis nevelésének gyakorlatáról szólt.

Majd az I. sz. Gyakorló Általános Iskolában Hegedűs Andrásné, a II. sz. Gyakorló Általános Iskolában Gáspár Mihályné szakvezetők irányításával két bemutató foglalkozás – a jelöltek közreműködése útján.

A második napon Kereszti Zsuzsa fővárosi vezető napközis szakfelügyelő „A szabad idő – pedagógia korszerű módszereiről” tartott előadást. Bevezetésként a szabad idő fogalmáról, a kutatási eredményekről és gondokról szólt. Hangsúlyozta, hogy az iskolai szabad idő legfontosabb feladata: „Képessé tenni a gyerekeket arra, hogy felnőtt segítség nélkül saját szabad idejüket hasznosan tudják felhasználni, saját fejlődésük számára.”

Mónus Béláné OPI munkatárs „Az érzelmi nevelés helye, szerepe a napközi otthoni nevelők munkájában” címmel tartott előadást. Megjelölte az érzelmi nevelés fontosságát, a személyiségfejlődésben. Felsorolta és indokolta a különböző magatartási problémákat, melyek az érzelem hiánya nyomán jelentkezhetnek.

„Az iskolában folyó egésznapos nevelés és az iskolaotthon” c. előadást dr. Rózsa Éva kandidátus tartotta meg. Ismertette az iskolaotthon szervezeti formáját, tartalmi munkáját. Szólt a forma előnyéről, majd az ellenvetésekről és azokról a veszélyekről, melyek a pedagógus munkájával teljesen kiküszöbölhetők.

Az előadások után a jubileumra meghirdetett pályázatok díjait és jutalmait adta át a Csongrád megyei művelődési osztály részéről dr. Sódar Mihály osztályvezető-helyettes és Szeged városi művelődésügyi osztály vezetője, Forgó Pál.

Délután a szakvezetők, a tanárjelöltek és a napközi otthoni vezetők közreműködésével az alábbi foglalkozásokon lehetett részt venni:

I. sz. Gyakorló Ált. Iskola: „Család és az iskola” (versek, dalok, tréfás, mozgásos játékok). Vezette: Ács Zoltánné szakvezető.

I. sz. Gyakorló Ált. Iskola: „Mese illusztrálása kiscsoportonként differenciált technikai eljárásokkal.”

Vezette: Cs. Pataj Mihályné szakvezető.

I. sz. Gyakorló Ált. Iskola: „Ezerszínű Magyarország. Visegrád kövei között.”

Vezette: dr. Andó Mihályné szakvezető.

II. sz. Gyakorló Ált. Iskola: „A mese képpen megragadható tartalmának kifejezése a képzőművészet formanyelvén.”

Vezette: Kálmán Jánosné szakvezető.

Rókusi Ált. Iskola: „Tisztviselők munkája és az önként választott szabadidős tevékenységek.”

Vezette: Bíró Lajosné napközi vezető.

Korreferátumot tartott: Gerecz Eleménné napközi vezető.

Zrínyi Ilona Ált. Iskola: „A tanulói önkormányzat működése otthongyűlésen.”

Vezette: Török Béláné napközi vezető.

Hámán Kató Ált. Iskola: „Őrizzük a lángot a napköziben.”

Vezette: Papp Irén napközi vezető.

Rózsa Ferenc Ált. Iskola: „Népművészet ápolása a napközis szabad időben.”

Vezette: Csala Jánosné napközi vezető.

Gárdonyi Géza Ált. Iskola: „Vetélkedjünk közösen a napköziben.”

Vezette: Bacsa Pálné és az iskolai munkaközösségek képviselői.

Ságvártelepi Ált. Iskola: „Játék, munka és kulturális klubfoglalkozás a szabad időben.”

Vezettek: Kálmán Józsefné, dr. Tarnai Lászlóné és Tóbiás Ernőné.

A napközi otthonok 75. éves fennállását a tudományos ülés, a csatlakozó bemutató foglalkozások, a továbbképzések és a kiállítások méltó módon képviselték.

Dr. Kovács Józsefné

TANÍTÓK

X. NYÁRI AKADÉMIAJA

A Bajai Tanítóképző Intézet, a Bács-Kiskun és Csongrád megyei továbbképzési és módszertani intézetek és a Pedagógusok Szakszervezetének Bács-Kiskun és Csongrád megyei bizottságai 1975. június 30–július 5-ig rendezték meg a két megye alsó tagozatos nevelőinek részvételével a tanítók jubileumi Nyári Akadémiáját.

Az ünnepi megnyitót és a jubileumi megemlékezést Gaszner István intézeti igazgató tartotta.

Megnyitó szavaiban az akadémia születését méltatva és értékét kiemelve hangsúlyozta: „nem hivatalos intézkedés, hanem az a jól felismert pedagógusérdeklődés és az előbbrelépés szándéka hívta életre, amely a művelt és tehetséges tanítóknak úgy kívánta megadni a több, a nagyobb tudás megszerzésének lehetőségét, hogy közben szívesen maradjanak meg alsó tagozatos tanítóknak. Olyan tanítói továbbképzést terveztünk, amely a tanítót a maga tudományában úgy emeli magasabb színvonalra, hogy közben nem teszi mássá.”

Befejezésként Gaszner elvtárs az akadémia további sorsát érintve leszögezte: „továbbra is ki akarjuk venni részünket a hozzánk kötődő két megye tanítóinak továbbképzéséből. 10 esztendő termékeny együttműködésünk és eredményeink is köteleznek erre. Ha a postgraduális tanulmányok kísérleti bevezetésére sor kerülne, intézetünk – éppen az 10 év tapasztalatai alapján – készségesen vállalja az abban való részvételt.”

Az akadémia 1975. évi programja – hagyományos vonásai mellett – jórészt eltért az ed-

digi formától és tartalomtól. Politikai jelentőségét a XI. kongresszus határozataihoz kapcsolódó előadások és hazánk felszabadulásának 30. évfordulója jelentette. A 10. évfordulóról való megemlékezés kiemelkedő eseményei mellett szakmai része az egyéves matematikai módszertani tanfolyam befejező szakasza volt. A továbbképzés – amely inkább átképzést jelentett – anyagában az új matematikai tanterv elméleti és gyakorlati (kivitelezési) problémái szerepeltek ezért a tanfolyamon a szemináriumok, csoportos foglalkozások domináltak. Bemutató tanítások tanév közben voltak.

A Nyári Akadémián résztvevő 140 alsó tagozatos tanító között első ízben foglaltak helyet a jugoszláviai Zombor testvérváros pedagógusküldöttei.

Az üléseken 7 előadás hangzott el a közoktatáspolitikai és a matematika tárgyköréből.

1. Közoktatáspolitikánk a XI. kongresszus tükrében, előadó: Katanics Sándor, a Bács-Kiskun megyei Pártbizottság titkára.
2. A pedagógusképzés helyzete és feladatai, előadó: dr. Kardos József OM főosztály-vezető.
3. Feladataink az általános iskola első négy osztályában a XI. kongresszus után, előadó: Faragó László tanácsos, OM csoportvezető.
4. A kombinatorika, valószínűség és a statisztika alapfogalmainak előkészítése az ált. iskola 1–4. osztályaiban, előadó: Borsodi István intézeti tanár (Baja).
5. A számrendszerek fogalmának előkészítése az ált. iskola 1–4. osztályaiban, előadó: Balogh Viktória főiskolai adjunktus (Eger).
6. Geometriai fogalmak előkészítése az ált. iskola 1–4. osztályaiban, előadó: Pálffy Sándor főiskolai tanár (OPI).
7. Számfogalom és műveletfogalom tanítása az ált. iskola 1–4. osztályaiban, előadó: C. Neményi Eszter főiskolai adjunktus (OPI).

Az előadásokat csoportos foglalkozások követték, amelyeken feldolgozásra kerültek az 1–4. osztályos munkalapok, az osztályokhoz kapcsolódó feladatmegoldások és a munkaeszközök használata. A szemináriumokat dr. Ill. Mártonné intézeti docens, Kiss Istvánné gyakorlóiskolai igazgatóhelyettes, Bogárdi Mészöly Gyuláné és Csiba Gyuláné gyakorlóiskolai tanítók, valamint dr. Köhalmi Tamásné és Várdai Lajosné ált. iskolai tanítók vezették.

A továbbképzés tartama alatt könyvkiállítást és képzőművészeti kiállítást láthattak a hallgatók és vendégek. A könyvek között a matematika korszerű szakirodalma és a képtárlaton a rajz speciálkollégium hallgatóinak nagyszerű alkotásai kerültek közönség elé.

Jubász Károly
(Baja)

A MEZŐGAZDASÁGI GYAKORLATI FOGLALKOZÁS SZAKFELÜGYELŐINEK ORSZÁGOS TANÁCSKOZÁSA BÉKÉS MEGYÉBEN

A Békés megyében rendezett VI. országos mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tapasztalatcseréje hagyományosan, évente ismétlődő eseménysorozat jelentős része, amely nagy szerepet játszik a tantárgy fejlesztésében. Azért is igen fontos ez az évenként és mindig más megyében megrendezésre kerülő tanácskozás, mert a tantárgyi feladatok megvalósításának egységes színvonalemelkedését segíti elő. A még napjainkban is jelentkező eltérések legtöbbször már nem is az adottságok különbségéből adódnak, hanem a tantárgy oktatásával kapcsolatosan jelentkező eltérő értelmezések következményei.

A tapasztalatcserét a Békés megyei Művelődési Osztály a Pedagógusok Továbbképző Intézetével közösen rendezte. A háromnapos programot dr. Gácsér József megyei műv. osztály vezetője nyitotta meg. Megnyitójában kiemelte a gyakorlati foglalkozás tantárgy szerepét az ált. iskolai tanulók személyiségének alakításában. Nyomatékosan hangsúlyozta; a korszerű szocialista iskola alapvetően jellemző sajátossága, hogy sokrétű lehetőséget biztosít az *ifjúság minden oldalú fejlesztéséhez*, az adottságaik, képességeik széles körű kibontakoztatásához. Korunkban, de a mi szocialista társadalunkban feltétlenül együtt kell fejleszteni az intellektuális és a cselekvő képességeket, mert a kettő csak egymással, együtt alakulhat ki alkotó módon. Egyébként ezt a jövő fejlődése, illetve annak fejlesztése meg is kívánja. Ezt a szintézist segíti kifejleszteni a gyakorlati foglalkozás.

A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás Békés megyei helyzetéről *Sebők Mihály* megyei szakfelügyelő tartott részletes tájékoztatót. Ebben kitért a tantárgy fejlődésének történetére, a csaknem 15 éves múltjára. A munkaiskola megalkotójának, Tessedik Sámuelnek érdemeit méltatta. Utalt azokra a törekvéseire, amelyek lényegében alapozták meg a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás oktatását, és a nevelésben betöltött szerepét.

A tájékoztató előadásból megtudtuk, hogy a megyében minden osztott és részben osztott iskolában folyik a gyakorlati foglalkozás oktatása. A 117 általános iskola közül 97-ben a mezőgazdasági jellegű gyakorlati foglalkozást oktatják, amely nagymértékben elősegíti a tanulók mezőgazdaság iránti érdeklődését, a mezőgazdasági munkák megismerését és megszertetését. Ennélfogva fontos szerepet játszik a tanulók pályaválasztásában is. A megye oktatási és nevelési feltételei kiemelkedő színvonalúak. A tantárgyat oktató 267 tanár közül csak 17 a képesítés nélküli, akik most szerzik a tanári diplomát.

A tárgyi feltételekkel kapcsolatos számadatok országosan is mintaszerű eredményeket mutatnak. A 97 mezőgazdasági gyakorlati fog-

lalkozást oktató iskola közül 95 iskolának van gyakorlókertje. A kertek építményei, berendezései megfelelőek. Különösen jelentős a tantárgy tartalmi korszerűsítését szolgáló öntöző berendezések, a melegágyak, a hollandi ágyak, üvegházak, a fóliaalagút, fóliaház előfordulásának gyakorisága. Az a hét iskola, ahol már kerti kisgépek is vannak, még korszerűbb képzést nyújt a tanulóknak.

A meteorológiai állomások, a tanulókísérletek parcellái egyre több iskolában lelhetők fel. A tanműhelyek jól felszereltek, a berendezések, szerszámok és a szemléltető eszközök a korszerűsége való törekvést mutatják.

A háztartástan oktatása sajnos még ebben a megyében is sok nehézséggel küzd. A következő években ennek fejlesztését igyekeznek majd előmozdítani.

Az iskolák anyagellátását, szemléltető eszközöket a megyei tanács művelődési osztályának szervezésében jól kiépült és tervszerűen működő központi műhelyek biztosítják. Ezek a műhelyek jelenleg már nemcsak az anyagellátást végzik, hanem valóságos didaktikai központjai irányítói a tantárgy tanításának.

A szakfelügyelői referátum jelentős részét az oktató-nevelő munka tartalmi kérdései alkotják. Az elemző értékelés a Központi Bizottság 1972. júniusi határozatával való összefüggésben alapult. Lényegében ebben a párhuzamban ismertük meg a megyének e tantárgyban elért eredményeit, törekvéseit, a módosított tanterv megvalósításában, a tananyag és a túlterhelés csökkentésében mutatkozó sikereit.

Sok szó esett az *ellenőrzés, értékelés és osztályozás* kérdéseiről, amely a gyakorlati foglalkozásban is központi pedagógiai feladat. Az ismertetett módszerek hasznos segítséget nyújthatnak alapvető kérdések megoldásához.

Az órán kívüli tevékenységekről szólva, a szakkörök kiépülésében levő hálózatról is részletes tájékoztatást kaptunk. Meggyeszte 64 szakkör működik a tantárgy keretében. Ezeknek a számát tovább kívánják növelni, hogy ezzel is előmozdítsák a tanulók érdeklődésének megfelelő foglalkoztatását, a pályapedagógia kiterjesztését.

A szakos tanárok továbbképzése kielégítő – állapította meg a referátum. – Ennek érdekében sokat tesz az OPI és a Szegedi Tanárképző Főiskola. Felmerült az igény – a tanárok részéről – olyan országos szintű továbbképzés iránt, amely biztosítaná a szakfelügyelők folyamatos felkészítését, tájékoztatását, a tantárgy korszerűsítésével kapcsolatos elvárásokról. Lényegében a tantárgy fejlesztését segítették elő a Tanárképző Főiskola és az OPI továbbképzése mellett szervezett tantervi kísérletek érdekében kiépített kapcsolatok is. Az üzemek látogatása, ezek rendszeressége szintén jelentős

szerepet játszanak a tartalmi követelmények gazdagításában. Mind több iskola keresi a kapcsolatot az üzemekkel, amelyek szintén nagy szerepet töltenek be a tanulók pályaorientációjában.

Az elemző referátum a jövő feladataival kapcsolatosan kiemeli: a szocialista világnézet, közösségi magatartás, munkára és technikai szemléletre való nevelés fontosságát, valamint a tanterv és a nevelési terv alkotó megvalósítására való törekvés jelentőségét. Emellett a tanulók tárgyi ismereteinek fokozását, az ellenőrzés és értékelés módszereinek tökéletesítését, a tanulók önállóságra nevelésének szükségességét hangsúlyozta.

A megnyitó után megkezdődött az a körutazás, amelynek programjában szerepelt a csorvási, újkígyósi, kondorosi és a békéscsabai 11. sz. általános iskolák, valamint a békéscsabai központi műhely meglátogatása. Ezzel betekintést nyertünk a megye iskoláiban folyó munkába. Itt tapasztaltuk, hogy az oktatás korszerűsítése csakis társadalmi összefogással valósulhat meg.

Örömmel hallgattuk a tanácsi és a termelőszövetkezetek vezetőinek az iskolai ügyekben, azok részleteiben mutatott tájékozottságon alapuló megnyilvánulásait. Gondossággal, hozzáértéssel és legfőképpen segítő szándékkal beszéltek az iskoláik fejlesztésének gondjairól. Ez a gondosság és segítőkészség meg is látszott a meglátogatott iskolák belső légkörén, állapotán, felszereltségén.

Az egyes napok programjait értékelő megbeszélés és vita követte.

Az iskolai látogatásokon kívül vendéglátóink elkauzoltak bennünket a KNER nyomdába, a szarvasi Arborétumba és a kondorosi Dolgozók Tsz-be is, ahol a fóliaházaz zöldsgétermesztést láthattuk.

A Szarvasi Városi Tanács fogadása keretében filmről megismertük a város fejlődésének történetét. Ezután a tanácskozáson részt vevők megkoszorúzták Tessedik Sámuel emlékművét és egy hársfát ültettek el.

A háromnapos tanácskozást a tapasztaltak megbeszélésével, értékelésével fejeztük be. A résztvevők elismerően nyilatkoztak a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgy oktatásviszonyainak Békés megyei helyzetéről. A tanácskozás Deák Ferenc, a megyei műv. osztályvezető-helyettesének zárszavával ért véget.

A tanácskozáson megmutatkozott, hogy még a gyakorlati foglalkozás esetében sem lehet minden problémát egyoldalúan a tárgyi feltételek alapján megítélni. Napjainkban mind jobban a tanítás módszereire, az eljárások pedagógiai hatásfokának növelésére kell koncentrálnunk. A tantárgyunk korszerűsítésének lehetőségei közül a jövőben első helyre kell tenni a foglalkozási órák tartalmi és formai színvonalának javítását. Miután létrehoztuk a többé-

kevésbé kielégítőnek mondható feltételeket, most már azzal kell foglalkoznunk, hogy a meglevő lehetőségeinket a legnagyobb hatásfokkal használjuk ki a tantárgy korszerű és eredményesebb oktatása érdekében. Többet kell tördölni a tantárgy sajátosságainak legjobban megfelelő módszerek felkutatásával, alkalmazásával.

Csak gratulálni tudunk Békés megye művelődésügyi vezetőinek, a tantárgyat oktató minden tanárnak kiemelkedő munkájukért.

Dr. Mibály Endre

V. M. Deribas:

USZTOJCSIVIJE GLAGOLNO-IMENNIJE SZLOVOSZOCSETANYIJA RUSSZKOVO JAZIKA

(Izd. „Russzkij jazik”, Moszkva, 1975)

Vaszilij Makarovics Deribas (Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva) nemrég megjelent „Az orosz nyelv állandósult ígei-főnévi szókapcsolatai” c. tanácsadó szótára olyan munka, amely oda kívánczik minden hazai orosztanár könyvespolcára.

A szerzőt hosszú éveken át szerzett tapasztalatai juttatták el ahhoz a gondolathoz, hogy az oroszul tanuló külföldieknek nem elég csak *szókincset* és *nyelvtant* tanítani iskolás fokon, mert ez önmagában még nem az orosz nyelv. Az 50-es évek nyelvfogalmának vulgarizálása ugyanis a gyakorlatban úgy realizálódott (s realizálódik ma is sokaknál), hogy *szókincset* és *nyelvtant* tanítottunk (legtöbbször a kettőt teljesen izoláltan), s ezt is kértük számon az oroszoktatás különböző fokain.

V. M. Deribas, az orosz frazeológia egyik jeles kutatója, számos elméleti és metodikai cikk és tanulmány szerzője, ebben a művében épp arra akar rádobbenteni bennünket, hogy az iskolai orosz *szókincs* valamint az orosz nyelv-tan (hangtan, morfológia, mondattan) iskolai szintű ismerete korátem tesz bennünket alkalmassá arra, hogy pallérozzottan, stilisztikailag árnyaltan, az orosz nyelvre jellemző kapcsolódási szabályoknak megfelelően, igazán oroszul beszéljünk.

Még az oroszoktatás felső fokán is azt a hibát követik el az idegenek, hogy a nyelvi jeleket (szavakat) sok esetben nem a célnyelv (orosz nyelv), hanem az anyanyelv jellemző kapcsolódási szabályai, törvényszerűségei szerint fűzik össze. Pedig közsímet, hogy az egyes nyelvekben bizonyos jelek sajátos törvényszerűségek szerint kapcsolódnak, kapcsolódási rendszert alkotnak, kapcsolódási értékkel. (valentnoszty; Fügunqswerl) birnak (vö. magyar: lakodalmat ül, tart; német: Hochzeit machen; orosz: igraty, szpravljaty, usztrajty szvagybu).

Deribas könyve két igen fontos és gyakori szófaj (az ige és a főnév) előjáró nélküli és előjárós törvényszerű és normatív kapcsolódási lehetőségeit adja közre. Az általános iskolai orosz tanár megtudhatja belőle, hogy a kirándulást *tesz* (cinen Ausflug *machen*) kapcsolat normatív orosz megfelelője a *provogyity* ekszkurszija vagy a *szoversaty* ekszkurszija (126., 146. és 239. lap).

Az oroszban az „ige+előjárós v. előjáró nélküli főnév” típusú állandósult szókapcsolatok száma igen nagy, s ezek az iskolai tananyagban is előfordulnak. Deribas tanácsadó szótára kb. 5000 igei-főnévi kapcsolatot közöl – rámutatva ezen kapcsolatok komponenseinek legfőbb morfológiai-mondattani sajátosságaira, jellemzőire.

A tanácsadó szótár első része az *igei komponens* szerint adja betűrendben az állandósult szókapcsolatokat (15–169. lap), mivel az oroszul tanuló idegnek számára az *igei komponens helyes megválasztása* okozza a legtöbb nyelvhelyességi problémát. Ugyanis az igei komponensek nagyon jellemzőek egy-egy nyelvre: *provogyity* vpecsatlenyije – benyomást *tesz*; *vesztyi* perepiszkue – levelezést *folytat*; *gyelaty* pazuu – szünetet *tart* stb.

Deribas munkája nem értelmező szótár, hanem ún. kapcsolódási szótár (szóvar szócsejtajemostyi), amit a külföldi diákok és orosz tanárok részére állított össze. Az ilyen munkának eddig is nagy hiányát éreztük, mivel az egy- és kétnyelvű szótárak a kapcsolódást illetően nem tartalmazzák sok esetben az egyes szavak jónéhány állandósult kapcsolódási lehetőségeit, aminek hiányában az oroszul tanuló idegen maga próbál szabályokat kreálni, ami vagy jó (*gyelaty* zamecsanyije = megjegyzést *tesz*) vagy nem (*gyelaty* vpecsatlenyije ≠ benyomást *tesz*).

A tanácsadó szótár sok pozitívuma közül kiemelendő a közölt anyag világos és logikus elrendezése. Az igei komponens szerinti betűrendes jegyzéket (723 ige 1962 állandósult szókapcsolata) a *főnévi komponens* szerinti csoportosítás követi, ahol információkat kapunk arról, hogy az 1338 címszökeént említett főnév (v. főnevesült melléknév) mely igékkel kapcsolódva alkot állandósult igei-főnévi szókapcsolatot (169–240. lap).

Deribas munkája az orosz tanár számára értékes metodikai útmutatásokat is tartalmaz a tanácsadó szótárban található állandósult igei-főnévi szókapcsolatok igényes, eredményes eljáratása érdekében (7. lap). A szerző a szótárban közölt állandósult szókapcsolatokat – Ny. M. Sanszkijhoz hasonlóan – a frazeológiai fordulatokhoz sorolja, ellentétben más nyelvészekkel, akik úgy vélik, hogy ezek a kapcsolatok mintegy a frazeologizmusválasztás határain állnak. (A. I. Molotkov pl. nem is vette be ezeket „Az orosz nyelv frazeológiai szótára”-ba.)

Az viszont vitathatatlan, hogy ezek az állandósult igei-főnévi kapcsolatok ugyanúgy az orosz nyelv specifikumának a lényegéhez tartoznak, mint a többi frazeologizmus.

Dr. Hajzer Lajos
(Pécs)

Dr. Pataki László–dr. Hutter Anna:

FÉLMIKROKÉMIAI KÍSÉRLETEK Tankönyvkiadó, Budapest 1974

Az iskolai oktató-nevelő munka során gyakran felvetett kérdés: hogyan fokozzuk az oktatás hatékonyságát. A kémia tanításában a korszerűsítési törekvések egyik fontos területe olyan módszerek kidolgozása, melyek segítségével a tanítási órákon lehetővé válik az önálló, kísérletező munka. Ehhez azonban megfelelő tárgyi feltételek és metodikai eljárások szükségesek.

A könyv szerzői – a hazai irodalomban először – olyan korszerű kísérletező technikát írtak le, dolgoztak ki, amelynek alkalmazásával a tárgyi feltételek könnyebben megteremthetők, s valamennyi tanuló számára a tanítási órákon is biztosíthatók a kísérletezéshez szükséges körülmények.

Az ismertetett módszerrel a kísérletek anyag- és eszközigénye: kicsi, kivitelezési ideje rövid és a balesetveszély csaknem teljesen kizárt.

A félmikrotechnika ismerete és alkalmazása ma már nélkülözhetetlen az általános és középiskolákban, s remélhető, hogy széles körű elterjedésével megoldódik kémiaoktatásunk egyik nagy problémája, a tanulói kísérletezés.

A szerzők először a félmikrotechnika módszertanával ismertetik meg az olvasót. Ezen belül a kémiaoktatás módszereit a félmikrotechnika alkalmazásának előnyeit, anyag- és eszközigényét tárgyalják. Foglalkoznak a tanuló-kísérleti órák megtervezésének és levezetésének didaktikai kérdéseivel. Ismertetik a félmikrotechnika alkalmazásának lehetőségeit az általános és középiskolákban.

A következő fejezetekben jelentős számú kísérlet leírását közlik. A szerves és szervetlen kémia tárgyköréből kidolgozott kísérletek leírásához fűzött magyarázatok – melyek mélysége a középiskolai tudásszintet nem haladja meg – és a szemléletes, esztétikus ábrák, a könyv használhatóságát – tovább fokozzák. Különösen jelentős az a tény, hogy az ismertetett kísérleteket tanítási órák már kipróbálták és a gyakorlati munka során szerzett értékes tapasztalatokat is közreadják az olvasóknak.

A könyv igen hasznos az eredményesebb, színvonalasabb oktató-nevelő munkára, a teljesítményképes tudás kifejlesztésére törekvő szaktanárok, s nem utolsósorban a kémia szakos tanárjelöltek számára.

Dr. Berecz Árpádné

*Dr. Máthé Árpád-Dr. Pálfalvi
Aladárné-Dr. Perczel Sándor:*

ÍGY KÉSZÜLJÜNK A FELVÉTELI VIZSGÁRA KÉMIÁBÓL

A szerzők célkitűzése olyan munka közre-
adása, amely egységes szemlélettel összegyűjti,
rendszerezi a középiskolában tanult kémia tan-
anyagot. Az egyes témakörök az egymásraépü-
lés sorrendjében követik egymást úgy, hogy új
- a középfokú oktatásban nem tanított -
összefüggések bemutatására is lehetőség adódik.
A könyv szintje általában nem haladja meg a
középiskolai tananyagot. Néhol azonban a ta-
nult fogalmak, törvények, jelenségek jobb meg-
értése érdekében azon túlmenő - a felvételi
vizsgán nem szereplő - ismereteket is tárgyal.
Ezeket a szöveg melletti függőleges fekete vo-
nal jelzi.

A könyv négy fejezetből áll:

1. Általános kémia;
2. Szervetlen kémia;
3. Szerves kémia;
4. Kémiai technológia.

Az első fejezet - több helyen kiegészítve a
középiskolai anyagot - olyan általános kémiai
ismereteket nyújt, amelyek alkalmasak egy mo-
dernebb kémiai szemlélet kialakítására, illetve
a következő fejezetek anyagának alapos meg-
értésére.

A szerzők figyelembe vették, hogy a felvé-
teli vizsgán igen lényeges a példamegoldásban
való jártasság, ezért az egyes fejezetek témái
után gondosan összeválogatott gyakorló felada-
tok, számítási példák találhatók. A feladatok
után külön szerepelnek a megoldások, melyek
különösen az egyéni tanuláshoz jelentenek ha-
tatos segítséget.

A könyv stílusa jó, tárgyalásmódja világos,
érthető. A felvételi vizsgára készülőknek ko-
moly segítséget jelent e könyv, mind az egyéni,
mind a csoportos felkészülésnél, de a kémiai
ismeretek bővítése, vagy felfrissítése céljából,
szélesebb körű érdeklődésre is számot tarthat.
(Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.)

Obadovics J. Gyula-Szelezsán János:

BEVEZETÉS A PROGRAMOZÁSBA

A könyv egyszerű bevezetést kíván nyújtani
a számítógéptudományba (computer science).
Ennek a tudománynak a számítógép alapvető
ismerete is fontos kelléke, éppen ezért a könyv
I. része a tárolt programú univerzális elektro-
nikus digitális számítógépek és a programozás
elemi ismertetésével foglalkozik. A II. rész tár-
gya az algoritmikus gépi nyelvek és ezen belül
a FORTRAN nyelv részletes ismertetése. A
könyv jó bevezetés a jelzett tudományágba.

Széles körű olvasótábornak nyújt hasznos
olvasmányt mindennapi életünkben is mind
fontosabb szerepet játszó tudományról, és se-
gít megérteni a számítógéppel való érintkezés
nyelvét.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 222. oldal)

Dr. Szendrei János

Dr. Szász Gábor:

HÁLÓELMÉLET

A hálóelmélet az absztrakt algebrának egyik
legújabb és fontos ága. A szerző mint a ha-
zai hálóelméleti kutatás egyik úttörője, avatott
kézzel, s igen alapos didaktikai megfontolá-
sokkal vezeti be az olvasót ebbe az új tuda-
mányágba. Számos, jól kiválasztott illusztráló
példán át jut el a háló fogalmához. Majd a
háló kétféle definícióját és ezek ekvivalenciá-
ját adja meg, majd a legfontosabb hálóelméleti
fogalmakat vizsgálja. A könyvecske utolsó fe-
jezete a hálók legfontosabb típusait (korlátos,
komplementumos, disztributív, moduláris háló-
kat) tárgyalja. A legfontosabb fogalmak és
összefüggések elmélyítését feladatok kitűzése
segíti elő.

Az egyszerű és világos fogalmazás könnyen
követhetővé teszi a tartalmas, igényes munkát.
Ez a szakköri füzet bizonyítéka annak, hogy
szerény terjedelemben és bevezető szinten is
lehet színvonalas népszerűsítő munkát végezni.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1975. 144 oldal)
(Középiskolai szakköri füzetek)

Dr. Szendrei János

A. A. Milne:

MICIMACKÓ. - MICIMACKÓ KUCKÓJA

A mesebeli erdőben élt saját kunyhójában
Micimackó. Ebben az erdőbe lakott a fontos-
kodó Nyuszi, a tudálékos Bagoly, a félték Ma-
lacka, a sértődős Füles Kanga, a kenguru
mama kicsinyével, Zsebibabával, no meg a vi-
dáman, ugrálós Tigris, és persze mindnyájuk
szeretett gazdája Micimackó legjobb barátja:
Róbert Gida. Egyik mulatságos vagy izgal-
mas esemény követi a másikat. Micimackó há-
borúságba keveredik a méhekkal, elefántfogás-
ra indul barátjával, Malackával. Sokszor bajba
is keveredik, de Róbert Gida mindig mindent
rendbe hoz.

A kötet Karinthy Frigyes ragyogó fordításá-
ban, E. H. Shepard rajzaival jelenik meg.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1975.)

Az iskolák a kincskeresőért!

Rövid egy év alatt népszerű lett és közel 100 ezres példányszámot ért el a Kincskereső. A folyóirat irodalmi anyaga színvonalas, az illusztrációk kitűnők — így a lap mindinkább betölti hivatását: a 10—14 éves gyerekek szocialista nevelését, irodalmi, művészeti ízlésének fejlesztését.

Rendkívül örülünk annak, hogy a jelentős példányszám, valamint a Kincskereső-klubok megalakulása és a levelező pajtások javaslatai mögött a pedagógusok, úttörőcsapat-vezetők, irodalomtanárok lelkes, odaadó munkáját, szervezését tudjuk, amiért őszinte köszönetünket fejezzük ki.

Az eddigi elért eredmények mellett azt is tapasztaltuk, hogy a folyóirat még nem jutott el minden iskolába, vagy ezen belül minden felső tagozatos osztályba.

Az 1975—76-os tanévben szeretnénk elérni, hogy folyóiratunk valamennyi iskola felső tagozatos osztályaiban, az irodalmi szakörökben, könyvtárakban megtalálható legyen és a meglevő áruspéldányok mellett növekedjék az előfizetők száma.

KINCSKERESŐ ELŐFIZETÉS-GYŰJTŐ VERSENYT rendezünk, melynek díjaira az úttörőcsapatok, iskolák pályázhatnak.

Az iskolák legyenek ismét segítőtársaink!

A Kincskereső országos előfizetés-gyűjtő versenyének rajtpisztolya 1975. október 15-én dördült el, és 1976. január 31-ig tart ez a nemes vetélkedés az ország összes úttörőcsapata és általános iskolája között. Az eredményt a Kincskereső márciusi számában olvashatjátok.

A legkiválóbb gyűjtők — ötvenen — jövő nyáron tíznapos Kincskereső-táborban vesznek részt. Nyerhettek négyszemélyes sátrort, zsebrádiókat, 500 forintos könyvutalványokat, futball- és kézilabdákat, pinpongfelszerelést, tollaslabdakészleteket, távcsöveket és sok más értékes, hasznos, jutalomtárgyat.

Alakítsatok Kincskereső-klubokat! Úttörőfoglalkozásokon, tanítási órákon, szakkörökön, kulturális versenyeken keressétek a lap kincseit.

Kincskereső Szerkesztősége

Felhívás előfizetőinkhez!

A Módszertani Közlemények könyvtárának már csak a következő kötetei kaphatók:

A KORSZERŰ MATEMATIKATANÍTÁS
NÉHÁNY TÉMAKÖRE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN
ára 30 Ft és

PETŐFI AZ ISKOLÁBAN
ára 20 Ft.

Kérjük, hogy a megrendelők közöljék postai levelezőlapon vásárlási szándékukat, hogy befizetési csekket küldhessünk címükre. A könyvek árát és az eddig még be nem fizetett 1975. évi előfizetési díjat (50 Ft) postai pénzesutalványon is befizethetik az OTP Körzeti Fiókja, Szeged címre; 280-98 029-666 csekkszámlára azzal a megjegyzéssel, hogy a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára jóváirandó.

A Módszertani Közlemények ez évi utolsó számában csekket helyezünk el, amelyen kedves előfizetőink a lapot 1976. évre előfizethetik. (Évi 50 Ft.) Kérjük, hogy aki valamilyen oknál fogva nem kíván a lapra 1976-ra előfizetni, tájékoztassa szándékáról a kiadóhivatalt.

Módszertani Közlemények
Kiadóhivatala